



Nº de ordem 3 D/2010

TESE DE DOUTORAMENTO

Apresentada à
Universidade da Madeira

Para obtenção do grau de Doutor

Nome
Maria Isabel Nascimento Ledes Monteiro

Orientador
Professor Doutor Carlos Manuel Nogueira Fino

Título
Inovação Pedagógica no Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB):
um estudo de abordagem etnográfica

Júri:

Presidente: Reitor da Universidade da Madeira

Vogais:

Doutor Carlos Manuel Nogueira Fino

Doutor Jesus Maria Angélica Fernandes Sousa

Doutor João Filipe Lacerda Matos

Doutor José Brites Ferreira

Doutor José Paulo Gomes Brazão

Doutora Liliana Maria Gonçalves Rodrigues de Góis

Universidade da Madeira

Universidade da Madeira

Universidade de Lisboa

Instituto Politécnico de Leiria

Universidade da Madeira

Universidade da Madeira

*Aos meus filhos
Patrícia, Guilherme e Fernanda*

AGRADECIMENTOS

A Deus, nas pessoas de Jesus Cristo e do Espírito Santo, pelas fontes inesgotáveis de amor, fidelidade, graça, misericórdia derramadas sobre a minha vida diariamente. **OBRIGADA MEU SENHOR!**

Ao meu Orientador, Carlos Nogueira Fino, por ter aceitado o desafio de assumir um Programa de Doutorado no Brasil. Por ter acreditado e assumido os dissabores de um grupo de alunos tão confusos e ao mesmo tempo sedentos por aprender um pouco mais. Obrigada por sua dedicação, sua competência, sua compreensão, sua solicitude e apoio incondicional durante os percalços que particularmente trilhei para conclusão do doutorado.

À Carmen Lúcia Guimarães de Mattos, por sua paciência, gentileza, conselhos e intervenções que muito auxiliaram para a construção desse trabalho, bem como da minha carreira acadêmica. Obrigada por ter demonstrado, na teoria e na prática, a importância de ser uma verdadeira educadora. Com todo o carinho, muito obrigada, por tudo.

À minha Mãe, Maria José mulher forte, batalhadora e vitoriosa, por ter me ensinado o valor e a importância de acreditar no meu sonho, por ter estado comigo nos momentos de alegria e nos momentos de tristeza feito graça para que eu pudesse novamente sorrir e prosseguir rumo ao alvo. Obrigada por ter me ajudado e incentivado a encarar os obstáculos da vida. Tenho orgulho de ser sua filha *preferida*.

À minha Família, Pai, irmãos, esposo, filhos e nora por sempre terem me apoiado e me incentivado a buscar a realização dos meus projetos. Obrigada pelas injeções de ânimo que durante todas as etapas amorosamente me ajudaram e me deram suporte. Obrigada, por terem sido companheiros incansáveis, por todos os gestos de amor, carinho, atenção que me impulsionaram a continuar. O meu agradecimento e o meu pedido de perdão pelos tantos momentos de ausência.

Aos Meus Pastores e irmãos de fé, por estarem ao meu lado desde o início e por vezes mesmo de longe me incentivado a prosseguir, por me aconselharem, me acolherem em momentos difíceis e dado suporte em minhas oscilações e angústias. O meu muito obrigada pelo conforto, pelo carinho, orações e intercessões.

Aos Professores da UMA, por terem contribuído de forma direta ou indireta e que fizeram a diferença no caminho traçado por mim Obrigada. Em especial, a Professora Jesus Maria de Sousa pela inteligência, leveza e beleza com que acompanha, administra a missão de educadora, por sua peculiar cordialidade e delicadeza para com o grupo de Brasília.

Aos amigos, pela dedicação, amizade, orações, ajuda, apoio e incentivo. Principalmente por fazerem parte de minha vida. Obrigada. Em especial às amigas-irmãs Sueli, Fátima, Carla, Selma, Thaïs, Cirlane e Lena.

À Equipe do NetEdu, na pessoa do Gilson, agradeço a todos que de uma forma ou de outra colaboraram com carinho, solicitude e prestatividade para que eu alcançasse a alegria de conquistar mais uma vitória.

Aos Participantes deste estudo, por cederem o seu precioso tempo para contribuir com este trabalho, pois sem vocês não seria possível realizá-lo.

Aos membros do júri, por terem aceitado ler este trabalho e contribuir para a minha formação acadêmica.

Aos que por ventura esqueci de mencionar, perdoem-me pelo esquecimento e obrigada por toda e qualquer ajuda ofertada.

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz.

Paulo Freire

RESUMO

O objetivo deste estudo é compreender a natureza da inovação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem de alunos e professores do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB). Esta pesquisa justifica-se por oferecer uma contribuição original ao campo da inovação pedagógica através da investigação de uma experiência pioneira e inédita no período de 2006 e 2007. O trabalho de campo se deu sob a ótica da abordagem etnográfica orientada por Mattos (2009), Lüdke (2007), André (2004), Erickson (1992), Lapassade (1982) e Spradley (1979). Os instrumentos incluíram: observação participante, estudo de caso etnográfico (Turma de GEPE), entrevistas semi-estruturadas, documentos, dentre outros. As análises dos dados foram de natureza indutiva com o auxílio do quadro analítico de Spradley (1979) das hipóteses progressivas de Hammersley (1992) e do *software Atlas.ti*. As categorias derivadas das análises foram: conhecimento, currículo, tecnologia e inovação. No âmbito descritivo (GEERTZ, 1989), este estudo registra a experiência de alunos e professores do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB), autodenominado inovador, subsidiando a análise da inovação pedagógica na perspectiva dos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem no ensino superior. Quanto aos resultados do estudo empírico, os dados coletados permitiram identificar: a polissemia de sentidos atribuídos ao termo inovação, a porosidade epistemológica do conhecimento no campo educacional, que sustenta a inovação através da construção dialético reflexiva do conhecimento pelos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem; a argumentação de que a ação docente é a principal “tecnologia cultural” e de que as linguagens midiáticas dependem da ação dos docentes para promover inovação; a necessidade de estudar a noção de currículo como viés de inovação pedagógica, investigada no contexto de propostas curriculares inovadoras; e, especialmente, a constatação de que inovação pedagógica como mudança paradigmática (FINO, 2001; 2003) pressupõe transformação ontológica da educação. Esses resultados subsidiam a proposição teórica da inovação pedagógica como ‘utopia realizável’, isto é, como “inédito-viável” (FREIRE, 1992) no contexto de uma “Pedagogia da Possibilidade” (FREIRE, 2001; McLAREN 1998; SIMON, 1995). Finalmente, baseando-se nos resultados e nessa proposição teórica, a tese oferece recomendações para a prática, pesquisa e políticas públicas em educação.

Palavras-chave: inovação-pedagógica, etnografia, linguagens midiáticas, utopia realizável, inédito viável, pedagogia da possibilidade, currículo.

ABSTRACT

The aim of this study is to understand the nature pedagogical innovation in the process of teaching and learning among teachers and students of the undergraduate programme in Pedagogy at the University of Brasilia (UnB). This study offers an original contribution to the field of pedagogical innovation by investigating an experience that was new and pioneering in the years of 2006 and 2007. The methodology was qualitative, using an ethnographic approach guided by the works of Mattos (2009), Lüdke (2007), André (2004) Erickson (1992), Lapassade (1982) and Spradley (1979). It used as tools for data collection: participant observation, ethnographic case study (Project's Class), semi-structured interviews, documents, among others. Data analysis was inductive and conducted with the assistance of Spradley's (1979) analytical framework, Hammersley's (1992) progressive hypothesis and Atlas.ti. The following categories emerged from the analysis: curriculum, knowledge, technology and innovation. In a descriptive level (GEERTZ, 1989), the study registers the experience of teachers and students in a course self-entitled innovative. This description subsidizes the analysis of pedagogical innovation in the perspective of those involved in the process of teaching and learning in higher education. Regarding the empirical results, data collected allowed us to identify: the polissemic notion of innovation; the epistemological porosity of educational knowledge; the reflexive and dialectic nature of knowledge construction in innovation; the claim that teachers' action is the main "cultural technology" and that media languages depend on teachers' actions to promote innovation; the need to study the notion of curriculum as promoter of pedagogical innovation, especially in the context of innovative curriculum; and, also, the finding that innovation, as a paradigmatic shift (FINO, 2001; 2003), implies an ontological transformation of education. These results inform the theoretical proposition of pedagogical innovation as an 'achievable utopia', as something known as "*inédito-viável*" (FREIRE, 1992), in the context of a Pedagogy of Possibility (FREIRE, 2001; McLAREN 1998; SIMON, 1995). Finally, based on the empirical results and theoretical proposition, this thesis offers recommendations for practice, research and public policy in education.

Keywords: Pedagogical innovation, ethnography, achievable utopia, media languages, Pedagogy of Possibility and curriculum.

RESUMEN

El objetivo de este estudio es comprender la naturaleza de la innovación pedagógica en el proceso de enseñanza y aprendizaje de alumnos y profesores del Curso de Pedagogía de la Universidade de Brasília (UnB). Esta pesquisa justifica-se por ofrecer una contribución original al campo de la innovación pedagógica a través de la investigación de una experiencia pionera e inédita en el periodo de 2006 y 2007. El trabajo de campo se dio por medio de la óptica del abordaje etnográfico orientado por Mattos (2009), Lüdke (2007), André (2004), Erickson (1992), Lapassade (1982) e Spradley (1979). Los instrumentos incluyeron: observación participante, estudio de caso etnográfico (Grupo de GEPE), entrevistas semi-estructuradas, documentos, entre otros. Los análisis de los datos fueron de naturaleza inductiva con el auxilio del cuadro analítico de Spradley (1979) de las hipótesis progresivas de Hammersley (1992) y del software *Atlas.ti*. Las categorías derivadas de los análisis fueron: conocimiento, currículo, tecnología e innovación. En el ámbito descriptivo (GEERTZ, 1989), este estudio registra la experiencia de los alumnos y profesores del Curso de Pedagogía de la Universidade de Brasília (UnB), auto denominado innovador, subsidiando el análisis de la innovación pedagógica en la perspectiva de los sujetos del proceso de enseñanza y aprendizaje de la educación superior. En respeto a los resultados del estudio empírico, los datos colectados permitieron identificar: la polisemia de los sentidos atribuidos al termo innovación, la porosidad epistemológica del conocimiento del campo educacional, que sustenta la innovación a través de la construcción dialéctico-reflexiva de los conocimientos por los sujetos del proceso de enseñanza y aprendizaje; la argumentación de que la acción docente es la principal “tecnología cultural” y de que los lenguajes mediáticos dependen de la acción de los docentes para promover la innovación; la necesidad de estudiar la noción de currículo como tendencia de la innovación pedagógica, investigada en el contexto de propuestas curriculares innovadoras; y, especialmente, la constatación de que la innovación pedagógica como cambio paradigmático (FINO, 2001; 2003) presupone la transformación ontológica de la educación. Esos resultados subsidian la preposición teórica de la innovación pedagógica como ‘utopía realizable’, es decir, como “inédito- viable” (FREIRE, 1992) en el contexto de una “Pedagogía de la Posibilidad” (FREIRE, 2001; McLAREN 1998; SIMON, 1995). Finalmente, basando-se en los resultados y en esta proposición teórica, la tese ofrece recomendaciones para la práctica, pesquisa y políticas públicas en educación.

Palabras- claves: innovación-pedagógica, etnografía, lenguajes mediáticos, utopía realizable, inédito- viable, pedagogía de la posibilidad, currículo.

RÉSUMÉ

Le but de cette étude est de comprendre la nature de l'innovation pédagogique dans le processus de l'enseignement et l'apprentissage des étudiants et professeurs du cours de Pédagogie de l'Université de Brasília (UnB). Cette recherche se justifie par le fait d'offrir une contribution originale dans le champ de l'innovation pédagogique à travers la recherche d'une expérience pionnière et inédite pendant la période 2006 et 2007. Le travail sur le terrain a été réalisé sous l'optique d'une approche ethnographique orientée par Mattos (2009), Lüdke (2007), André (2004), Erickson (1992), Lapassade (1982) et Spradley (1979). Les instruments comprenaient ; observation active, étude de cas ethnographique (classe du GEPE), interviews semi-structurées, documents et autres. Les analyses des données ont été de nature inductive avec l'aide du tableau analytique de Spradley (1979), des hypothèses progressives de Hammersley (1992) et du logiciel Atlas.ti. Les catégories dérivées des analyses sont : connaissance, curriculum, technologie et innovation. Dans le domaine descriptif (GEERTZ, 1989), cette étude inscrit l'expérience des étudiants et professeurs du cours de Pédagogie de l'Université de Brasília (UnB), autoproclamé innovateur, subventionnant l'analyse de l'innovation pédagogique dans la perspective des sujets dans le processus de l'enseignement et l'apprentissage dans l'enseignement supérieur. Concernant les résultats de l'étude empirique, les données recueillies ont permis d'identifier : -la polysémie des sens attribués au terme innovation, -la porosité épistémologique de la connaissance dans le domaine de l'éducation, ce qui maintient l'innovation à travers la construction dialecto-réflexive de la connaissance des sujets dans le processus de l'enseignement et de l'apprentissage, -l'argumentation que l'action des enseignants est la principale "technologie culturelle" et que les médias de la langue dépendent de l'action des professeurs pour promouvoir l'innovation -le besoin d'étudier la notion de curriculum comme moyen de support pour assurer l'innovation pédagogique dans le contexte de propositions curriculaires innovatrices et surtout, la constatation que l'innovation pédagogique comme changement paradigmatique (FINO 2001-2003) présuppose la transformation ontologique de l'éducation. Ces résultats subventionnent la proposition théorique de l'innovation pédagogique comme 'utopie réalisable' c'est à dire : comme 'inédit-viable' (FREIRE 1992) dans le contexte d'une 'pédagogie de la possibilité' (FREIRE 2001; Mc LAREN 1998; SIMON 1995). Finalement se basant sur les résultats et sur cette proposition théorique, la thèse offre des recommandations pour la pratique, la recherche et les politiques publiques en éducation.

Mots-clés: innovation-pédagogique, ethnographie, langages médiatiques, utopie réalisable, inédit viable, pédagogie de la possibilité, curriculum.

SUMÁRIO

Parte 1

AGRADECIMENTOS.....	III
RESUMO	VI
ABSTRACT	VII
RESUMEN	VIII
RÉSUMÉ.....	IX
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	XIV
INTRODUÇÃO.....	1

Parte 2

CAPÍTULO 1	3
INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NO BRASIL EM CONTEXTO DE MUDANÇA	3
1.1. Educação Versus Inovação Pedagógica	4
1.2. Inovação e Educação: para além da polissemia	8
1.3. Inovação e Formação de Professores: uma construção histórica?.....	18
1.3.1. Percurso histórico do curso de Pedagogia	20
1.4. Inovação Pedagógica como Ruptura Paradigmática	28
1.5. Inovação Pedagógica como ‘Utopia Realizável’: um novo conceito	47
1.5.1. Inovação Pedagógica: como “Pedagogia da Possibilidade”.....	50
Sumário-justificativa da investigação	52
 CAPÍTULO 2	 56
INOVAÇÃO PEDAGÓGICA, CONHECIMENTO E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNB: UM PROCESSO DIALÉTICO REFLEXIVO	56
2.1. A natureza do conhecimento no Curso de Pedagogia da UnB.....	57
2.2. Construção de conhecimento por professores e alunos da UnB	82
2.2.1 A leitura como processo de construção do conhecimento.....	82
2.2.4. Conhecimento versus reflexividade	88
2.2.4. Dialética do pensar e do fazer.....	92
2.2.5. Leitura, reflexividade e dialética na construção do conhecimento	102
Sumário.....	103
 CAPÍTULO 3	 104
O CURRÍCULO COMO VIÉS DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA UNB	104
3.1. Currículo: um percurso histórico	105
3.2. O Projeto Acadêmico Pedagógico da UnB	120
3.2.1. Espaço Curricular Projetos	124
Sumário 1.....	130

3.3. Inovação pedagógica e currículo no Curso de Pedagogia da UnB	130
3.3.1. Características do currículo antigo.....	131
3.3.2. Por que um currículo novo?.....	134
3.3.3. O currículo antigo e o currículo atual.....	135
3.3.4. Características do espaço curricular Projetos.....	138
3.3.4.1. Flexibilidade do espaço curricular Projetos.....	138
3.3.4.2. O espaço curricular Projetos como espaço de autonomia.....	139
3.3.4.3. O espaço curricular projetos como iniciação científica	142
3.3.4.4. O espaço curricular Projetos na prática docente	146
3.3.4.5. A incompreensão do espaço curricular Projetos pelos participantes do estudo.....	149
Sumário 2.....	151

CAPÍTULO 4	153
------------------	-----

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E AS LINGUAGENS MIDIÁTICAS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNB 153

4.1. Linguagens midiáticas e Educação no Brasil	154
4.1.1. Globalização e Linguagens Midiáticas: o Brasil e o mundo	156
4.1.2. Educação e linguagens midiáticas: avanços e desafios	159
4.2. Linguagens midiáticas no Curso de Pedagogia da UnB	174
4.3. O ambiente colaborativo para aprendizagem on-line: Moodle	196
Sumário.....	200

CAPÍTULO 5	202
------------------	-----

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNB: O ‘UTÓPICO REALIZÁVEL’ COMO UMA “PEDAGOGIA DA POSSIBILIDADE” 202

5.1. Inovação pedagógica: explorando o conceito.....	203
5.2. Tempo e espaço da inovação pedagógica no contexto do Curso de Pedagogia da UnB	225
5.3. Inovação pedagógica na UnB: o ‘utópico realizável’ como uma “Pedagogia da Possibilidade”	241
Sumário.....	248

Parte 3

CAPÍTULO 6	250
------------------	-----

METODOLOGIA E MÉTODOS ADOTADOS PARA O ESTUDO DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA ENTRE ALUNOS E PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNB: UM OLHAR ETNOGRÁFICO. 250

6.1. Opções metodológicas: método qualitativo, abordagem etnográfica e instrumentos de pesquisa	251
6.1.1. Método Qualitativo.....	251
6.1.2. Abordagem etnográfica	254
2.1.3. Observação Participante	261
2.1.4. Entrevista.....	266
6.2. Desenho da investigação.....	272
6.2.1. Locus do estudo: Universidade de Brasília (UnB).....	272
a) Curso de Pedagogia na UnB.....	273
b) Projeto 2 - GEPE.....	274
6.2.2. Participantes da Pesquisa.....	276
6.2.3. Projeto Piloto.....	278
6.2.4. Acesso ao campo	279
6.2.5. Design Teórico da Pesquisa.....	280

6.3. Coleta de Dados	282
6.3.1. Estudo de caso etnográfico	285
6.3.4. Documentos oficiais	287
6.3.5. Registro em Áudio	291
6.3.6. Caderno de campo.....	291
6.4. Processos de Análise.....	293
6.4.1. Validação dos Dados.....	297
6.5. Resultados	298
a) Conhecimento	302
b) Currículo.....	302
c) Tecnologia	302
d) Inovação	303
6.6. Considerações éticas	303
6.7. Contribuições metodológicas para futuras investigações.....	304
Sumário.....	305

CAPÍTULO 7	307
------------------	-----

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E EDUCAÇÃO NO BRASIL: RESULTADOS DE UM ESTUDO ETNOGRÁFICO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNB.....	307
--	------------

7.1. Resultados do estudo no Curso de Pedagogia da UnB.....	308
7.1.1. Inovação Pedagógica: contribuições da literatura.....	308
I. Inovação pedagógica: além da polissemia de sentidos	309
II. Inovação pedagógica na Educação Brasileira: mudanças superficiais.....	309
III. Inovação pedagógica: autonomia para personalizar o Curso de Pedagogia	310
IV. Inovação pedagógica como ruptura paradigmática.....	311
V. Inovação pedagógica como ‘Utopia Realizável’	312
7.2. Temporalidade no estudo da inovação entre alunos e professores do Curso de Pedagogia da UnB: uma contribuição metodológica.....	314
7.3. Inovação pedagógica, “conhecimento” e “construção do conhecimento” em uma perspectiva dialógica reflexiva	314
7.4. O Currículo como viés da Inovação Pedagógica na UnB	315
7.5. Linguagens midiáticas no currículo do Curso de Pedagogia	317
7.6. Inovação pedagógica no Curso de Pedagogia da UnB: o ‘Utópico Realizável’ como uma “Pedagogia da Possibilidade”	319
Sumário dos Resultados Empíricos	320
7.7. Recomendações para prática, pesquisa e políticas públicas	321
7.7.1. Recomendações para a prática pedagógica.....	322
7.7.2. Recomendações para futuras investigações	322
7.7.3. Recomendações para políticas públicas	323
7.8. Considerações Finais.....	324

Parte 4

REFERÊNCIAS	325
--------------------------	------------

APÊNDICES	353
------------------------	------------

1. Carta de apresentação e aceitação da pesquisa na UnB.....	353
2. Quadro de nº de Ocorrências por Grupos de significados das categorias.....	354

ANEXOS	357
---------------------	------------

CD 01 - Documentos recolhidos durante a observação participante na Turma de GEPE.	357
I. Currículo	357
a) Currículo de Pedagogia da UnB	357

b)	Organização das atividades em projetos ao longo do curso	357
c)	Calendário do Aluno – 2007	357
d)	Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia	357
e)	Projeto Acadêmico Curso de Pedagogia Presencial e on-line	357
f)	Oferta de Projetos 3 – 2º. Semestre de 2007	357
<i>II. Tecnologia</i>		<i>357</i>
a)	Imagem do ambiente <i>moodle</i> (Plataforma de Aprendizagem)	357
b)	Imagem do Portal do Aluno	357
c)	Imagem do Portal CeaD	357
d)	Imagem da Plataforma E-proinfo	357
<i>III. Documentos da Turma de GEPE.....</i>		<i>358</i>
a)	Textos Distribuídos e discutidos durante as aulas	358
b)	Exercícios (respondidos pelos alunos e corrigidos pelo professor)	358
c)	Relatório palestra.....	358
d)	Avaliação de Aprendizagem	358
e)	Avaliação do Professor	358
f)	Auto-avaliação	358
<i>CD 02 – Áudio e transcrição de entrevistas, observação participante e caderno de campo; análise e categorização dos dados.</i>		<i>358</i>

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras

FIGURA 2.1. PROCESSO DIALÉTICO REFLEXIVO DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	98
FIGURA 6.2. DESIGN TEÓRICO DA INVESTIGAÇÃO DA “INOVAÇÃO PEDAGÓGICA” COM ALUNOS E PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNB.	282
FIGURA 6.3. DOCUMENTO: ORIENTAÇÕES PARA REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES.	289
FIGURA 6.4. DOCUMENTO: ORIENTAÇÕES PARA REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES – PARTE 2.	290
FIGURA 6.5. ELEMENTOS DE TRIANGULAÇÃO ADOTADOS NA PESQUISA.	298
FIGURA 6.6. PERCENTUAL DAS CATEGORIAS POR OCORRÊNCIAS.....	299
FIGURA 6.7. CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE.....	301

Quadros

QUADRO 6.1. ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA FEITA AOS ALUNOS E ALUNAS DO CURSO DE PEDAGOGIA - PARTICIPANTES PRIMÁRIOS.....	271
QUADRO 6.2. ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA FEITA AOS PROFESSORES, ..	272
CHEFES DE DEPARTAMENTO, COORDENADOR PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA – PARTICIPANTES SECUNDÁRIOS.....	272
QUADRO 6.3. EMENTA DA DISCIPLINA PROJETOS DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO (GEPE-PROJETO 2)	276

Tabelas

TABELA 1.1. CONCEPÇÕES FILOSÓFICAS SOBRE INOVAÇÃO.....	16
TABELA 3.1. ÁREAS DO DOMÍNIO COGNITIVO SEGUNDO BLOOM (1981).....	107
TABELA 3.2. CRONOLOGIA DOS AUTORES DAS TEORIAS CRÍTICAS E SUAS OBRAS MAIS IMPORTANTES: 1970/1980	108
TABELA 3.3. CRONOLOGIA DOS TEÓRICOS PÓS-CRÍTICOS.....	116
TABELA 4.1. GLOBALIZAÇÃO: ANTES, DEPOIS E APESAR DA.....	158
TABELA 4.2 ASPECTOS EDUCACIONAIS E PAPÉIS DOS SUJEITOS DO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM NA CULTURA TRADICIONAL E À LUZ DAS NOVAS TECNOLOGIAS.....	167
TABELA 6.1. PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA E DOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS.	284
TABELA 6.2. CATEGORIAS PRINCIPAIS: GRUPOS DE SIGNIFICADOS E OCORRÊNCIAS.....	295
TABELA 6.3. CATEGORIAS PRINCIPAIS E TEMÁTICAS EMERGENTES.....	296

INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo é compreender a natureza da inovação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem de alunos e professores do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB). Esta pesquisa justifica-se por oferecer uma contribuição original ao campo da inovação pedagógica através da investigação de uma experiência pioneira e inédita nas universidades brasileiras no período de 2006 e 2007.

A realização deste estudo foi motivada por razões teórico-epistemológico-metodológico, assim como por motivos pessoais. O ingresso no curso de doutorado da Universidade da Madeira deu-se em virtude da necessidade de repensar minha prática docente frente às transformações do trabalho do professor na contemporaneidade. Tendo concluído o curso de Pedagogia em 1992, interessava-me saber se as modificações ocorridas na minha prática eram traduzidas na formação de professores no presente e o que os influenciaria no futuro.

A inovação pedagógica surgiu nesse contexto, na busca de compreender o que de “novo” acontece, e acontecerá na pós-modernidade no âmbito da formação em Educação, ou seja, como os alunos e professores universitários estão lidando com as novas demandas do ensinar e aprender e, como isso afeta de forma direta futuros professores e suas salas de aula. Confesso que ao iniciar esse trajeto não imaginei que tantos desafios poderiam emergir e tantas questões fossem se apresentar diante destas perspectivas. Neste sentido, ao longo dos últimos anos (através dos seminários preparatórios para acesso ao doutorado, a defesa pública do projeto, a imersão no campo de pesquisa, assim como a análise e escrita da tese), foi possível consolidar minha formação como pesquisadora e ampliar minha compreensão sobre a inovação pedagógica sob a perspectiva de uma ruptura paradigmática na prática pedagógica e consequentemente no processo de ensino e aprendizagem, como veremos nesta tese.

Decidi realizar o estudo na Universidade de Brasília (UnB) que foi selecionada como *locus* do estudo como resultado do Projeto Piloto realizado em quatro universidades brasileiras. A metodologia escolhida para a investigação foi qualitativa, de cunho etnográfico, e privilegiou a voz e a perspectiva de professores e alunos do Curso de

Pedagogia. Constituíram-se participantes primários os alunos e participantes secundários os Professores, Chefes de Departamentos, o Coordenador Pedagógico e a Diretora da Faculdade de Educação, contemplando diversas perspectivas sobre a nova proposta curricular implementada em 2003.

Coletamos dados ao longo do ano de 2007 através de estudo de caso etnográfico com a turma de *Ensino, Pesquisa e Extensão* (GEPE ou Projeto 2), e utilizando observação participante, entrevistas etnográficas, análise documental, gravação em áudio e registros anotados em caderno de campo. A análise dos dados foi conduzida de forma indutiva e interpretativa, gerando categorias e subcategorias que fundamentaram os resultados do estudo e a construção de uma nova proposição teórica.

A revisão da literatura, o percurso metodológico, as análises e os resultados do estudo serão apresentados em sete capítulos:

1. o primeiro apresenta uma visão panorâmica sobre o conceito de inovação pedagógica no Brasil argumentando sobre seu caráter polissêmico e desafiador;
2. o segundo apresenta a categoria *conhecimento* de modo a evidenciar em um processo dialético reflexivo de construção de conhecimento pelos participantes da inovação pedagógica;
3. o terceiro apresenta a categoria *Currículo* em uma visão histórico-cultural situando o Curso de Pedagogia da UnB como uma iniciativa pioneira e inovadora na visão dos participantes do estudo;
4. o quarto destaca o papel das *linguagens midiáticas*¹ na perspectiva dos participantes do estudo;
5. o quinto explora o conceito de *inovação* como mudança ontológica na perspectiva do ‘utópico realizável’ como “*Pedagogia da Possibilidade*” e do professor como “*tecnologia cultural*”;
6. o sexto trata da metodologia de pesquisa e destaca o modo detalhado como o trabalho empírico e epistemológico foi realizado;
7. o sétimo capítulo apresenta os resultados teóricos e empíricos do estudo. E, oferecemos também recomendações para a prática pedagógica, pesquisa e políticas públicas, encerrando a tese com considerações finais.

¹ Neste estudo é utilizado como um termo que abrange de maneira geral as tecnologias de informação e comunicação, conhecidas como TIC (VIEIRA, 2002).

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NO BRASIL EM CONTEXTO DE MUDANÇA

O campo da inovação pedagógica no Brasil enquanto investigação científica ainda é novo. Seu desenvolvimento vem ocorrendo nos últimos 20 anos, inserindo-se no movimento de mudanças e democratização da escola pública. O objetivo deste capítulo é situar o presente estudo no campo da educação e, mais precisamente, da inovação pedagógica enquanto ruptura paradigmática das práticas pedagógicas.

O capítulo está dividido em cinco partes. A primeira apresenta uma breve introdução que envolve a educação na perspectiva de questões – inovação - mudança – inserção do novo - ruptura paradigmática – mudança ontológica - que serão exploradas nesse capítulo teórico que versa sobre inovação pedagógica

A segunda parte explora a diversidade de significados atribuídos ao termo “inovação” no âmbito educacional. Indica que há uma polissemia de sentidos para o termo, o que revela a necessidade de incluir no debate acadêmico e político a voz dos atores responsáveis pela inovação no cotidiano da escola, ou seja, alunos e professores.

A terceira aborda os desafios à inovação no ensino brasileiro, como a descontinuidade de políticas públicas, usando como exemplo o histórico da formação de professores no ensino superior. Veremos que o ensino superior tem sido um território marcado por práticas e políticas tradicionalistas, que perpetuam a desigualdade educacional, especialmente na formação de professores.

A quarta parte versa sobre inovação pedagógica como ruptura paradigmática das práticas pedagógicas. Finalmente, a quinta parte apresenta a inovação pedagógica que

emerge nessa investigação como ‘utopia realizável’ na perspectiva da “*Pedagogia da Possibilidade*” de romper com práticas pedagógicas tradicionais com a promoção de uma mudança ontológica na educação.

1.1. Educação Versus Inovação Pedagógica

Nos últimos anos do século XX e nos primeiros anos do século XXI contempla-se uma sociedade mundial em que muitas convicções foram mudadas e paradigmas tradicionais rompidos. Mudanças essas que aconteceram no âmbito social, político, econômico, educacional e tecnológico reordenando e impondo um capitalismo globalizado em que a informação passou a ser compartilhada em tempo real e simultaneamente por inúmeras pessoas em vários países do mundo.

Nesse cenário, o mundo vem sendo agitado por diferentes acontecimentos e tendências, hoje, mais que em outras épocas, o que é visível em vários setores da sociedade moderna. É inegável que as estruturas de poder da sociedade e as relações entre as variáveis de como “*estamos vivendo na sociedade do conhecimento*” ou na “*sociedade da informação*”, “*sociedade de risco*”, “*era pós-moderna*” exigem mudanças constantes em todos os setores da sociedade. Nessa perspectiva, a constante ebulição do mercado de trabalho e os desafios que envolvem os aspectos sociais e toda a formação do ser humano enquanto transformador e ator da História sobrecarregam a escola com preocupações excessivamente variadas.

Assim, não basta mais apenas saber. A escola não é mais uma máquina de fabricar informações desconexas. É preciso mais do que nunca saber o que fazer com o saber. O conhecimento por si mesmo não representa mais um domínio suficiente do saber. Os saberes ultrapassam os limites das memorizações e dos raciocínios lineares, alcançando níveis mais elevados e subjetivos. Sua mobilidade nos diferentes setores da vida real obriga o indivíduo a estar sempre conectado às exigências profissionais e sociais, em um mundo onde o trabalho e o estudo não estão mais limitados a espaços físicos.

As exigências sociais atuais envolvem uma expansão dos aspectos culturais de determinados grupos e necessitam de uma educação que tenha traços semelhantes em diferentes regiões mundiais. Apesar do inegável fato das mudanças sociais, econômicas, políticas, tecnológicas estarem ocorrendo em todo o mundo, existem movimentos locais que insistem na afirmação e reafirmação das características de uma

educação que não mais atende as essas exigências. Em outras palavras, através de mudanças em vários setores da sociedade, o mundo gira em uma velocidade “*anos luz*” em relação às mudanças ocorridas no setor educacional.

Enquanto a sociedade encontra-se nesse oscilar de idéias, valores, sentimentos e crenças, recebendo diariamente as mais diferentes informações e experiências, por meio das tecnologias de informação e comunicação, a escola sente os efeitos de todo esse processo contraditório. “*O Ocidente é confrontado por questões que desafiam as premissas fundamentais de seu próprio sistema social e político*” (BECK 1995, p.10).

As novas tendências sociais exigem mais do que a simples detenção de informação: é preciso saber ser criativo, solidário, ser um analista do conhecimento, reconhecer-se como indivíduo sem, contudo, desligar-se do espírito de cooperação e de socialização. Nessa perspectiva, é patente que os currículos escolares não têm conseguido atender a difícil tarefa de adequar-se aos desafios que o mundo atual tem proposto.

Para Plantamura (2003), é necessário buscar alternativas educacionais que atendam às exigências dos “novos tempos” não na perspectiva de futuro, mas como uma realidade mundial presente há mais de quatro décadas.

(...) Existe uma relação profunda entre utopia e prática educativa. A morte do sonho e da utopia, prolongamento da morte da história, que ameaça a vida da esperança, despolitiza a prática educativa e fere a natureza humana, imobilizando a história e reduzindo o futuro à permanência do presente (PLANTAMURA, 2003, p.13).

A este propósito, no setor educacional, em especial no Brasil, a prática educativa é gestada de acordo à inserção de inúmeras tentativas de mudanças ao longo dos anos. Mudanças metodológicas, teóricas, técnicas, curriculares e tecnológicas que por vezes, reproduzem com alguma “novidade” momentos históricos tradicionais de ensino de outras épocas sem contudo, gerar uma mudança real. Em outras palavras, as mudanças giram em torno de “novidades” que não alteram a natureza da educação, pois ainda é centrada na visão tradicionalista que retrata “*o ensino para a vida*” ou a “*preparação para o mercado de trabalho*” herdadas da Revolução Industrial.

Em face das constantes mudanças, construções e reconstruções presentes na educação e em diversos setores da sociedade contemporânea tornam-se necessário à adaptação à nova ordem tecnológica e a escola não pode furtar-se a essa realidade.

Segundo Lyotard (1986), é possível garantir que vivemos na época das tecnologias, da informação e da comunicação ao afirmar-nos que “[...] o saber tornou-se nos últimos decênios a principal força de produção. Assim como os estados-nações se bateram para dominar territórios, no futuro se baterão para dominar informações” (LYTOTARD, 1986, p.132).

Paradoxalmente, na sociedade do conhecimento, a escola, que deveria construir a base para a formação de indivíduo proativo, parece ainda não ter notado que o mundo está evoluindo de forma incrivelmente rápida. É possível contemplar a educação sob a ótica de moldes definidos há mais dois séculos, ou seja, a escola já não responde mais às necessidades prementes de qualificação profissional para o momento atual e para os desafios do futuro.

Em especial, a realidade escolar brasileira, na última década do século XX e nessa primeira década do século XXI, ainda é a de não valorização dos profissionais de educação, ausência de investimentos e a própria fragilidade da democratização do ensino. Nesse contexto, é notória e unânime a consciência sobre a necessidade premente de inovar como uma exigência prioritária na educação, contudo as ações ainda são superficiais e não atendem às exigências sociais atuais. “[...] a falta de imaginação, [...] pode também ser um obstáculo à nossa percepção da totalidade dos fenômenos” (FINO, 2003, p. 692).

Segundo Werebe (1995) a expressão “inovar”, por vezes, possui caráter valorativo, na medida em que significa “mudar para melhor, dar um aspecto novo, consertar, corrigir, adaptar a novas condições “algo” que está superado, que é inadequado, obsoleto etc.” Para a autora, inovação é um processo que “pressupõe o conhecimento da situação que se pretende mudar, bem como os recursos disponíveis, das dificuldades e limitações da operação” (WEREBE, 1995, p.266).

Concordamos parcialmente com Werebe (1995), pois não consideramos possível que uma “maquiagem” em currículos, técnicas, métodos seja suficiente para que haja inovação, por outro lado é necessário que todo processo de mudança pressuponha “conhecer” a realidade a ser mudada. Assim, ao se falar em “inovar na educação” há de se considerar preliminarmente o significado da ação de inovar. Na educação brasileira, ao longo dos anos “inovação” foi inserida sob perspectivas de mudanças que abarcaram novos

métodos, currículos, teorias, técnicas, instrumentos tecnológicos. Para Fino (2010) e Cardoso (1992) respectivamente inovação pedagógica vai além de mudanças superficiais.

A inovação pedagógica implica descontinuidade com as práticas pedagógicas tradicionais e consiste na atualização, a nível micro, de uma visão sobre a organização e o funcionamento dos sistemas educativos (FINO, 2010).

[...] inovação não é uma simples renovação, pois implica uma ruptura com a situação vigente, mesmo que seja temporária e parcial. Inovar faz supor trazer à realidade educativa algo efetivamente “novo”, ao invés de renovar que implica fazer aparecer algo sob um aspecto novo, não modificando o essencial (CARDOSO, 1992, p.1).

Na perspectiva de “*ruptura de práticas tradicionais*”, ao nos lançarmos nessa investigação à pesquisa sobre inovação pedagógica na visão de alunos e professores do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília foi possível contemplar discussões sobre questões inerentes à Educação, bem como constatar que a inovação pedagógica para os participantes da pesquisa está intimamente relacionada a uma mudança ontológica da educação e da ação docente como “*tecnologia cultural*”. A este propósito, os papéis dos profissionais de educação se tornaram muito mais abrangentes, surgiram mais possibilidades para o intercâmbio de idéias e mais interações do campo educacional com a realidade contemporânea.

Devido às constantes transformações e ao surgimento de novas tendências e exigências contemporâneas, a educação requer inovação pedagógica enquanto uma ruptura com a prática arraigada em modelos tradicionalistas. As ‘novas’ perspectivas da educação estão relacionadas com ‘novas’ relações de formação e ‘novas’ formas de manusear competências e habilidades no processo de ensino e aprendizagem. Tendo em vista que a educação é um processo dialógico, formativo e transformativo ela supõe não apenas um contato, uma transmissão e uma aquisição de conhecimentos, mas também desenvolvimento de competências, habilidades, hábitos, valores. A inovação pedagógica enquanto ruptura paradigmática nas práticas pedagógicas pode promover novos saberes, e não somente reproduzir o saber e as culturas na perspectiva de rompimento com um sistema falido da educação tradicional.

Nessa perspectiva, inovação pedagógica emerge nessa investigação como ruptura paradigmática, mudança ontológica da educação como o ‘utópico realizável’ contudo, para que possamos nos dedicar a essa discussão primeiramente apresentaremos questões

levantadas na literatura que co-relacionam inovação pedagógica como inserção do novo, mudança e criatividade que de certa forma são absorvidas à concepção de inovação pedagógica, como veremos a seguir.

1.2. Inovação e Educação: para além da polissemia

A segunda parte deste capítulo dedica-se, inicialmente, à descrição da diversidade de significados atribuídos ao termo *inovação pedagógica*. A terminologia *inovação* tem sua origem na palavra *innovatione* do latim como ato ou efeito de inovar a partir da inserção do “novo” (SACCONI, 1998). Para Ferreira (1999), o termo pedagógico teve sua origem na expressão grega *paidagogos* como técnicas e métodos relacionados à Pedagogia. Em outras palavras, ao avaliarmos a etimologia das palavras em separado ou mesmo associadas - inovação pedagógica - pode ser traduzida como “*instruções em métodos de ensino*”. Portanto, nessa seção apresentaremos que inovação pedagógica pode assumir vários significados afins ou distintos – mudança – inserção do novo – criatividade – e, por vezes são empregados como sinônimos, mas que nem sempre tratam de realidades idênticas.

A partir de algumas leituras, classificamos por considerarmos relevante para ilustrar este estudo, inovação como mudança, inserção de algo novo e de criatividade relacionada à inovação educacional, sob a perspectiva pedagógica.

Na perspectiva de inserção de algo novo, Ferretti (1995), faz uma análise referencial do termo inovar:

Inovar significa introduzir mudanças num objeto de forma planejada, visando a produzir melhoria no mesmo;

Mudança deve-se entender uma alteração significativa de algo entre um primeiro e um segundo momento (MILLES, 1964). O primeiro momento constitui o referencial para aquilatar da existência de mudanças;

Por ***objeto*** entendemos qualquer elemento que possa ser afetado pela mudança (uma instituição, um método, uma técnica, um material etc);

Por ***planejada*** entende-se a ação que se orienta por objetivos definidos, tendo em vista resolver problemas específicos da realidade e que se desenvolve de acordo com um plano cujas etapas estão claramente explicitadas;

Melhoria é um termo carregado de conotações valorativas. Implica a passagem de um estado anterior, considerado menos desejável, para um

posterior considerado mais atraente em função de fins especificados (FERRETTI, 1995, p.62 grifo nosso).

Vasconcellos (2009) define, de forma simples, inovação como a,

... capacidade de mudar um cenário, de revolucionar, por mais simples que seja a idéia inovadora, se ela for capaz de revolucionar trará um ganho imenso para aquele que executou a inovação e permitirá a este ter uma melhor posição no espaço em que ele convive (VASCONCELLOS, 2009).

Se para Ferretti (1995) inovar requer planejamento para a inserção de algo novo que traga algum tipo de melhoria, para Vasconcellos (2009) inovação não significa necessariamente “algo novo”, mas algo que pode ser adaptado a diversos contextos em diferentes momentos com características inovadoras. A inovação pode revolucionar um cenário, se quem a propõe tem profundo conhecimento desse cenário, contudo vale esclarecer que *“inovação é diferente de uma novidade, ela tem um grande valor por trás dela, novidades são coisas únicas e são difíceis de serem compreendidas (...)”* (VASCONCELLOS, 2009, s/p).

Para Hernandez a inovação engloba vários fatores:

[...] Nas escolas, sob a denominação de inovação, se incluem não só mudanças curriculares, mas também a introdução de novos processos de ensino e aprendizagem, de produtos, materiais, idéias e inclusive, pessoas (HERNANDEZ et al., 2000, p.2).

Se para Ferretti, Vasconcellos e Hernandez inovação está intrinsecamente ligada a inserção de algo novo, significativo que gera uma mudança real. Alves (2008) corrobora quando afirma que a inovação é perpetrada por pessoas, portanto, a consciência de inovar deve partir dos indivíduos. A criatividade é definida pelo autor como *“combustível necessário para inovar”* (ALVES, 2008), sendo fundamental para o desenvolvimento da criatividade *“o abandono da zona de conforto, de maneira a propiciar a libertação dos bloqueios que impedem o pleno uso da capacidade mental”* (LAND & JARMAN, 1992).

Segundo o Manual de Oslo² (1990-1992-1997), inovação é a introdução de algo novo em qualquer atividade humana. A diversidade de significado de inovação dá-se pela abrangência de sua aplicação como vetor de desenvolvimento humano e melhoria da

² Diretrizes para Coleta e Interpretação de Dados sobre Inovação. Cf. http://www.finep.gov.br/imprensa/sala_imprensa/oslo2.pdf

qualidade de vida. Apesar de as diretrizes do Manual de Oslo serem voltadas para inovações de empresas (indústrias de transformação, primárias e serviços), a inovação pode ocorrer em qualquer setor da economia, incluindo serviços públicos (saúde, segurança, educação).

Para Moustakas (1967), a educação tem papel importante para o desenvolvimento social da criatividade do indivíduo:

A educação e a socialização devem não apenas ajudar o indivíduo a se tornar mais informado, mais seguro, mais efetivo socialmente, mas devem também habilitá-lo a desenvolver o seu *self* individual, atualizar os seus talentos particulares e a viver de uma forma autêntica e criativa (MOUSTAKAS, 1967).

Para Stein (1974), a criatividade envolve também afetar o ambiente social do indivíduo,

... estimular a criatividade envolve não apenas estimular o indivíduo, mas também afetar o seu ambiente social e as pessoas que nele vivem. Se aqueles que circundam o indivíduo não valorizam a criatividade, não oferecem o ambiente de apoio necessário, não aceitam o trabalho criativo quando este é apresentado, então é possível que os esforços criativos do indivíduo encontrem obstáculos sérios, senão intransponíveis (STEIN, 1974, p.12).

Para Alencar (2002) inovação enquanto criatividade é o ato de criar ou transformar o já existente, apontar avanços, melhorias, desafios e oportunidades de sair e sobressair com uma gama de informações e conhecimentos promotores para a inovação. Para a autora a partir da criatividade, é possível alcançar novos valores, novos costumes, novas exigências de qualificação profissional, novas formas de lazer, novas formas de produção e comercialização, novos procedimentos nos negócios, novos métodos de ensino e assim por diante (ALENCAR, 2002, p. 5).

Entretanto, ainda segundo Alencar (2002), o que leva a pessoa a trabalhar e modelar o *insight*³, ou seja, a ideia do novo, “*é o produto final que surge do desconhecido, do anonimato e chega envolvente e receptivo aos profissionais educadores*” (ALENCAR, 2002, p. 5). A criatividade, entre outras exigências, nunca foi tão exaltada em todos os setores. Atuar de maneira consciente e autônoma, saber pesquisar e ter um olhar crítico

³ Discernimento, compreensão súbita, ou capacidade de sentir o âmago das coisas ou situações, uma iluminação, um estalo, o ato de ver na mente com clareza.

sobre o arsenal de informações, além de saber cooperar, respeitando opiniões diversas, são qualidades que precisam estar presentes nos indivíduos.

Alencar (1995) enumera fatores sociais que favorecem o bloqueio do desenvolvimento e a manifestação da criatividade:

As pressões sociais com relação ao indivíduo que diverge da norma: desde muito cedo, diz-se para a criança o que o menino pode fazer e o que a menina pode fazer, o que se pode pensar e como se deve atuar;

Uma atitude negativa com relação ao arriscar-se: a criança tem sido socializada no sentido de buscar sempre a segurança e de evitar situações que podem resultar em perdas ou sensação de fracasso. O dito popular “antes um pássaro na mão do que dois voando” reflete bem este estado de coisas, que leva o indivíduo a evitar situações pouco claras, nas quais a probabilidade de ser bem sucedido é desconhecida.

Aceitação pelo grupo como um dos valores mais cultivados: A pressão social no sentido de que todos pensem, ajam e se conformem com as normas sociais do seu grupo é extremamente forte e eficaz.

Outras barreiras: a dificuldade por parte do indivíduo em visualizar um objeto como tendo mais de uma função; a dificuldade de reestruturar um problema, vendo-o sob um novo enfoque, dimensão ou ponto de vista; a dificuldade em reformular um julgamento previamente formado a respeito de algo; uma ênfase exagerada nas formas tradicionais de fazer as coisas (ALENCAR, 1995, p. 65-70).

No que diz respeito à criatividade, particularmente na educação brasileira, uma das metas educacionais é o desenvolvimento do potencial criativo no ambiente escolar. Entretanto Alencar (1995) critica que a criatividade no ambiente escolar ainda é vetor de conflito, sendo necessário o rompimento de barreiras que inibem a expressão da criatividade em sala de aula. A autora cita algumas dessas barreiras que podem inibir o potencial criativo em sala de aula:

atitudes autoritárias por parte do professor;

hostilidade com relação ao aluno que questiona, que critica, que discorda;

pressão ao conformismo, que se manifesta através de um currículo inflexível e de uma rotina em sala de aula que não se altera;

ênfase exagerada na reprodução do conhecimento em detrimento da produção do conhecimento;

ausência de uma preocupação em favorecer o desenvolvimento de um autoconceito positivo e sentimentos de competência escolar;

baixas expectativas tanto com relação ao potencial criador do aluno quanto com respeito às habilidades do aluno de análise, síntese e avaliação (ALENCAR, 1995, p. 97-98).

Para Alencar (1995), a ação inibidora do potencial criativo do aluno pode ser vislumbrada a partir de barreiras relacionadas à postura do professor e também a atitudes desfavoráveis encontradas no ambiente escolar, tais como:

Conteúdo e extensão do programa curricular;

Visão tradicional do ensino – o ensino é visto tradicionalmente como a transmissão de informações, cabendo ao professor, com o auxílio do livro-texto transmitir os conhecimentos que, por sua vez, constituem a matéria-prima a ser assimilada e aprendida pelo aluno. Este modelo de ensino reduz a um mínimo a apresentação de problemas que tenham mais de uma única solução correta, inibe a curiosidade e não incentiva o aluno a levantar questões, a elaborar hipóteses, a refletir e a pensar criticamente;

Ênfase exagerada na disciplina e no bom comportamento do aluno;

Baixas expectativas do professor com relação ao aluno (ALENCAR, 1995, p. 110-111).

A autora faz uma análise dessas barreiras e defende que, à medida que elas forem eliminadas e simultaneamente implementadas técnicas de ensino criativas, haverá a promoção do comportamento criativo do aluno e, por conseguinte, inovação.

Nesse sentido, Torrance (1972) (apud ALENCAR, 1999) ressalta que o professor experimenta muitas dificuldades inibidoras no que diz respeito a incentivar e guiar o pensamento criativo dos alunos em sala de aula. Para o autor, professores com postura autoritária tendem a dificultar o processo criativo do aluno.

Para Siqueira (2007), inovação pode ser ou não resultado da criação de algo novo, *“mas com muita frequência, é o resultado da combinação original de coisas já existentes”*. O autor, ao conceituar inovação, faz distinção entre esta e criatividade (SIQUEIRA, 2007, s/p).

Criatividade é pensar coisas novas, inovação é fazer coisas novas e valiosas. Inovação é a implementação de um novo ou significativamente melhorado produto (bem ou serviço), processo de trabalho, ou prática de relacionamento entre pessoas, grupos ou organizações (SIQUEIRA, 2007, s/p).

Para o autor, a criatividade pode ser definida como “*um processo mental de inovar ideias por indivíduos ou grupos*” e a inovação como a implementação ou a ressignificação dessa ideia (SIQUEIRA, 2007, s/p).

Nessa perspectiva de inovação enquanto implementação ou ressignificação de uma idéia existente, na área educacional, com o intuito de encontrar soluções rápidas que atendam mudanças globais, é visível que atropelos e equívocos aconteçam com maior frequência no que se refere aos conceitos de – inovação - educação. É simplista e evasivo afirmar que o termo se funde apenas em “*efeito de introduzir coisas novas*” (SIQUEIRA, 2007, s/p).

Inovação (no âmbito educacional) constitui tema gerador de litígio ao ser adjetivado pelo vocábulo *pedagógico*. Ao considerarmos *ipsi literis* a definição da origem dos vocábulos - *inovação e pedagógico*– em especial na área educacional, como dissemos, poderíamos definir como ‘novas práticas (métodos) pedagógicas’.

Para Cardoso (1992), no que diz respeito à inovação educacional ou pedagógica, o conceito vai além de mudança, renovação ou reforma, pois trata-se de um conceito mais rico e abrangente. A autora enumera atributos que considera essenciais e que diferenciam a inovação pedagógica dos conceitos aqui citados:

A inovação pedagógica traz algo de "novo", ou seja, algo ainda não estreado; é uma mudança, mas intencional e bem evidente; exige um esforço deliberado e conscientemente assumido; requer uma ação persistente; tenciona melhorar a prática educativa; o seu processo deve poder ser avaliado; e para se poder constituir e desenvolver requer componentes integrados de pensamento e de ação (CARDOSO, 1992, s/p).

Se, para Cardoso, a inovação traz consigo necessariamente “algo novo”, Goldberg & Franco (1977-1995) compreendem-na, sob a perspectiva de “renovação,” como:

Processo planejado e científico de desenvolver e implantar no sistema educacional uma mudança, cujas possibilidades de ocorrer com frequência são poucas, mas cujos efeitos representam um real aperfeiçoamento para o sistema (GOLDBERG & FRANCO, 1977, s/p).

Segundo as autoras, ao definir inovação enquanto “renovação,” rejeitaram-se conceitos de inovação como sinônimo de “*mudança, mudança inovadora, mudança progressiva, mudança planejada e processo de mudança*”. Para Goldberg (1995), é relevante ressaltar que renovação “*deve ser um processo*”, isto é, “*contínuo e duradouro* –

o que não significa esquecer as demais características que esse processo deve ter: inovador, progressista, planejado etc” (GOLDBERG, 1995, s/p).

Cardoso (1992) afirma que inovação é uma mudança deliberada e tem o caráter de intencionalidade, pois torna-se consciente e pessoal, com vistas a melhorar a ação educativa, sendo contextualizada na realidade educacional para que realmente haja inovação. À educação cabe o papel primordial quanto a definição de inovação enquanto comportamento ou atitude.

Nesse sentido, Moran (2005) considera relevante mudar a educação. Para o autor vale a pena mudar métodos tradicionais de ensino, pois há formas mais interessantes, eficientes, econômicas de ensinar e aprender. *“Há muitos caminhos possíveis e experiências em andamento que demonstram que vale a pena mudar”*. Segundo o autor, o momento histórico (globalizado) que a humanidade vive requer uma educação com objetivos claros, flexíveis, éticos em prol de *“preparar pessoas autônomas, motivadas para aprender e que saibam conviver numa sociedade mais complexa e imprevisível,”* isto é, uma educação capaz de preparar *“pessoas criativas, empreendedoras, livres, afetivas, éticas e realizadas”* (MORAN, 2005, s/p).

Para Hernández (2000), inovação não somente promove mudanças em todos os setores da escola no âmbito de produtos, processos e pessoas, como também difere em seu significado *“inovação não é a mesma coisa para quem a promove, para quem a facilita, para quem a põe em prática ou para quem recebe seus efeitos”* (HERNÁNDEZ et al, 2000, p.19).

Veiga et al (2001) corroboram, ao afirmar em que um aspecto importante a ser destacado sobre inovação como mudança é o fato de *“aqueles que concebem, executam e avaliam a inovação não se restringem a simples executores ou receptores; ao contrário, são considerados protagonistas do processo”* (VEIGA et al, 2001, p.20). Para os autores, inovação é uma ação complexa, em que os processos interpretativos são uma constante. E sob essa perspectiva consideram inovação uma *“atividade epistemologicamente necessária, socialmente útil e, finalmente, enriquecedora do ponto de vista profissional e pessoal”* (VEIGA et al 2001, p.20-21).

Se, de um lado, inovação pedagógica requer mudança estrutural e cognitiva com uma postura profissional capaz de manusear novas competências e habilidades, por outro,

há de se considerar as interfaces correlacionadas a essa nova postura. Como pode ser traçado o perfil da educação que atenda às exigências de um educador criativo? Inovar ou renovar velhas práticas? Criatividade ou inovação das práticas pedagógicas? Muitas são as incógnitas em torno de inovação na educação.

Para Ferretti (1995), inovar, sob aspectos metodológicos e didáticos, ganha significados diferenciados:

Inovar, em termos metodológicos tem significado de estruturar métodos de ensino que levem o aluno a utilizar habilidades intelectuais, a exercitar o pensamento reflexivo na solução de problemas e tomada de decisões e, inovar sob o ponto de vista da didática, tem significado de criar métodos ou técnicas de ensino que favoreçam a integração de conteúdos e a integração social dos alunos, bem como estimular a participação destes em outros níveis que não apenas o intelectual (FERRETTI, 1995, p.69).

Para o autor, os aspectos metodológicos e didáticos estão intimamente ligados e constituem a *“dimensão pedagógica onde tem sido possível detectar o maior número de tentativas de inovação,”* uma vez que, notadamente nessa dimensão também é possível encontrar acentuados contrastes em termos de inovações pedagógicas,

... premidos pelas circunstâncias, muitos professores e mesmo instituições acabam verdadeiramente produzindo inovação pedagógica no sentido de criação de um método, uma técnica ou um material novo para fazer frente a desafios específicos e obter melhoria no rendimento dos alunos, nas relações pessoais ou no desenvolvimento de atitudes (FERRETTI, 1995, p.81).

Huberman (1973), a partir da análise do ato de inovar de Schön, considera inovação sob o aspecto de sua difusão, em outras palavras, para o autor,

... inovação é qualquer coisa que é inteiramente nova ou quem sabe, qualquer coisa que é nova do ponto de vista das pessoas envolvidas. Schön afirma que um ato não é inovador senão quando acrescenta algo à soma das invenções conhecidas. Caso contrário trata-se somente de uma difusão mais ampla do ato inicial. No domínio da educação, entretanto, nós nos preocupamos menos com a invenção de novos métodos ou de novos dispositivos do que com sua utilização e sua difusão pelo sistema escolar. A maior parte das mudanças locais são adaptações de coisas que já existem em uma escola vizinha (HUBERMAN, 1973, p.8).

Para Fino (2003), é complexo definir inovação pedagógica sob a ótica conformada de uma educação tradicional, uma vez que *“[...] a inovação pedagógica tem que ver, fundamentalmente, com mudanças nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico face às práticas pedagógicas tradicionais”* (FINO,

2003, p.3). Nessa perspectiva, inovação pedagógica está relacionada com uma ruptura de paradigmas arraigados nas práticas educacionais tradicionais.

Embora pareça contraditório haver inovação sob a ótica de uma educação tradicional, Saviani (1995), com aporte na Filosofia da Educação, afirma que “*há diferentes concepções, de inovação*” (SAVIANI, 1995, p.29-30). Com base na compreensão do autor sobre essas concepções elaboramos o quadro demonstrativo a seguir.

Tabela 1.1. Concepções filosóficas sobre inovação.

Concepções Filosóficas	Entendimento sobre inovação	Inovar é...
Humanista Tradicional	É entendida de modo acidental, com modificações superficiais.	Retocar superficialmente.
Humanista Moderna	Altera essencialmente os métodos, as formas de educar.	Mudar métodos e processos
Analítica	Não consiste em modificações acidentais nem essenciais.	Utilizar outras formas estruturais.
Dialética	Consiste em colocar a educação a serviço de novas finalidades.	Mudar a estrutura social, entendida no sentido conjuntural.

A partir das concepções filosóficas aqui apresentadas Saviani concluiu que “*mais do que inovar o ensino, é necessário colocar a educação a serviço da revolução social*” (SAVIANI, 1995, p.30).

A par do entendimento sobre educação tradicional em que o professor é repositor da cultura e transmissor de conteúdos e o aluno o receptor, Saviani (1995) distingue quatro níveis de inovação em educação:

Humanista Tradicional: são mantidas intactas a instituição e as finalidades do ensino. Quanto aos métodos, são mantidos no essencial, sofrendo, no entanto, retoques superficiais;

Humanista Moderna: são mantidas a instituição e as finalidades do ensino. Os métodos são substancialmente alterados;

Analítica: são mantidas as finalidades do ensino. Para atingi-las, entretanto, a par das instituições e métodos convencionais, retocados ou não, utilizam-se formas parainstitucionais e/ou não institucionalizadas;

Dialética: a educação é alterada nas suas próprias finalidades. Buscam-se os meios considerados mais adequados e eficazes para se atingir as novas finalidades (SAVIANI, 1995, p.30).

Fato é que a mudança de métodos tradicionais de ensino envolve todos os setores e pessoas: *“alunos, educadores, instituições e sociedade”*. Para Moran (2005), o que permanece importante no que diz respeito à educação é a necessidade de que gestores, professores, funcionários mantenham postura humanista, empreendedora e confiável com vistas a compreender, sentir e agir de forma flexível. Associada a essa postura, adotar uma visão *“ética como um valor pessoal e social mais valorizado, um projeto pedagógico inovador, apoiado por tecnologias audiovisuais conectadas, leves, múltiplas, integradas”* (MORAN, 2005).

Embora concordemos com Moran (2005) sobre a necessidade de manter uma postura humanística e empreendedora ao se discutir inovação pedagógica. A concepção analítica e dialética de Saviani (1995) contempla a questão que se pretende discutir nesse capítulo sobre a inovação pedagógica em uma perspectiva de ruptura paradigmática. Em outras palavras, na perspectiva analítico-dialética a inovação consiste em alterar a estrutura da finalidade social da educação. Portanto, *“o caminho a inovação raramente passa pelo consenso ou pelo senso comum, mas por saltos premeditados e absolutamente assumidos em direção muitas vezes ao inesperado”* (FINO, 2010).

Nesta seção vimos que existem várias definições para o conceito de inovação. A literatura indica que estas idéias influenciaram sobremaneira o campo educacional, no qual inovação pode ser definida em termos metodológicos, estruturais e até mesmo psicológicos e sociais. Cabe aqui acrescentar, entretanto, que a polissemia de sentidos não pode justificar usos da noção de inovação que corroborem políticas que perpetuem a exclusão educacional dos alunos das classes populares. Tampouco esta polissemia deve justificar a inércia ou ação pedagógica que sirva aos interesses de grupos minoritários. Gostaríamos de acrescentar que o conceito de “inovação pedagógica” deva ser compreendido como ação necessária à superação das desigualdades, fomentando educação para o exercício pleno da cidadania em uma sociedade democrática. O que a nosso ver só será possível com um rompimento de práticas tradicionais e excludentes.

Queremos acrescentar também que o debate teórico e político poderiam beneficiar-se do conhecimento daqueles que participam da inovação pedagógica nas escolas e universidades. Em outras palavras, há poucos registros na literatura sobre a perspectiva de

alunos e professores quanto ao conceito de “inovação pedagógica” no processo de ensino e aprendizagem. A análise da literatura revela a necessidade de incluir a voz de alunos e professores no debate acadêmico e político. Inclusão essa que o presente estudo buscou contemplar ao longo do trabalho de campo ouvindo uma diversidade de participantes. Suas vozes podem informar como superar os desafios para a inovação na educação, as quais são construídas historicamente, como veremos a seguir.

1.3. Inovação e Formação de Professores: uma construção histórica?

Desde o século XVI, período da colonização portuguesa no Brasil, a educação brasileira sofre influência de outras culturas, fato esse que se reflete até os dias atuais na organização do sistema educacional brasileiro. Essas diversas influências, assim como as descontinuidades no sistema político e social do país, foram responsáveis por um atraso na democratização do acesso à educação, que só foi alcançada no final da década de 90. Este atraso está ligado também a múltiplos obstáculos para a implementação de inovação pedagógica como mudança significativa no processo de ensino e aprendizagem que ainda nos dias atuais perpetua como educação tradicional. É possível, então, afirmar que no Brasil, nessa perspectiva “inovação pedagógica” enquanto “mudanças”, pode ser compreendida na educação como “ajustes” ocorridos no contexto de momentos históricos, como veremos nesta seção.

Iniciamos pelos portugueses, que trouxeram o paradigma da cultura europeia, influenciados pela visão de mundo do catolicismo, que ocasionou a aplicação em terras brasileiras de uma educação peculiar baseada no apego à cultura erudita, advinda da resistência ao renascimento cultural que enfatizava o ensino do bacharelado e do amor às letras. Nesse cenário, até meados de 1759, a educação brasileira permaneceu moldada nos parâmetros europeus, época em que houve a primeira mudança significativa com a intervenção do Marquês de Pombal que foi o precursor de modificações na estrutura da educação brasileira, com a exclusão da administração jesuítica, embora a abordagem erudita ainda permanecesse fortemente presente (BRASIL, 1999).

No período republicano (1889), a educação brasileira foi norteadada por significativa mudança estrutural, a partir da corrente de pensamento positivista que fomentou transformações que alteraram a forma de lidar com o conhecimento que, em detrimento da abordagem erudita, imprimiu um caráter científico à educação (BRASIL, 1999).

Com a implantação do Estado Novo⁴, na década de 30 a ação pedagógica da educação brasileira se aproximou mais da realidade nacional, ou seja, com traços telúricos. No período que antecedeu a Segunda Guerra Mundial, emergiu o caráter nacionalista da educação brasileira que, levada pela onda da industrialização, acarretou a expansão da oferta educacional com a valorização do ser humano e enfraquecimento do conteúdo curricular. Foi então alterado o caráter do ensino baseado na memorização dos conhecimentos (BRASIL, 1999).

No século XIX, aportaram à educação brasileira, outros paradigmas trazidos por diversas correntes imigratórias europeias, agora introduzidos por outros países, em especial a Itália. Em 1961, no período pós-guerra, surgiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil⁵, conhecida como a primeira LDB que, em linhas gerais, tratava o ensino secundário enquanto ensino profissionalizante e preparação para o ensino superior. Foi fundamentada pelos princípios da Escola Nova que idealizava uma formação que proporcionasse ao educando o desenvolvimento de suas potencialidades, ou melhor, a autorrealização, a qualificação para o trabalho e a preparação para o exercício eficaz da cidadania (BRASIL, 1999).

Após a promulgação da primeira LDB, a educação brasileira, em razão de fatores relacionados à conjuntura política, econômica e social do país, diferenciou-se ao longo das décadas, da educação jesuíta de seus colonizadores portugueses. Leis, dentre essas a segunda LDB⁶, passaram por inúmeras adequações em virtude dos contextos históricos experienciados ao longo dos anos, tais como críticas e discussões em torno de questões de qualificação para o mundo do trabalho, o reconhecimento do autodesenvolvimento do ser humano, o impacto da tecnologia, a base teórico-pedagógico-metodológica calcados nos pressupostos de uma pedagogia tecnicista que suplantava os conteúdos curriculares em detrimento dos conhecimentos das técnicas, fomentando inúmeras discussões sobre a

⁴ O Estado Novo é o nome que se deu ao período em que Getúlio Vargas governou o Brasil de 1937 a 1945. Este período ficou marcado, no campo político, por um governo ditatorial. O governo de Vargas, durante o Estado Novo, apresentou pontos positivos e negativos para o país. Na área econômica, o país fez grandes avanços com a modernização industrial e investimentos e infra-estrutura. Os trabalhadores também foram beneficiados com leis trabalhistas, garantindo diversos direitos. Porém, no aspecto político, o Estado Novo significou a falta de democracia, censura e aplicação de um regime de caráter populista. C.f. <http://www.suapesquisa.com/historiadobrasil/estado_novo.htm> [acesso em jun 2009].

⁵ - Lei nº 4.024 de 20 dezembro 1961. Cf. <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/L4024.htm>> [acesso em jan 2009].

⁶ Lei nº 5.692 de 11 agosto 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L5692.htm>> [acesso em jan 2009].

dicotomia estabelecida entre o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante (BRASIL, 1999).

Ensaíram-se os primeiros e tímidos discursos sobre a perspectiva de uma reforma educacional no Brasil, em meados do ano de 1985, quando a redemocratização política do país já era uma realidade iminente. Surgiu então, após uma década de discussão no poder legislativo, a terceira e atual LDB⁷, conhecida pelo nome de seu precursor como Lei Darcy Ribeiro⁸ (BRASIL, 1999).

Ao se fazer esta retrospectiva inicial da história da educação brasileira, observa-se que as leis que regem a educação no Brasil – Leis de Diretrizes e Bases da Educação – conhecidas como LDB estabeleceram regras, por muitas décadas, não somente para o ensino infantil, básico e fundamental, como também ao ensino superior. Percebemos também que a inovação pedagógica esteve cerceada por concepções pedagógicas próprias de um dado momento histórico e que esteve relacionada à mudanças político, histórico, econômico e social que perpassara o país desde sua colonização. Em outras palavras, inovação pedagógica na estrutura educacional brasileira esteve ligada a mudanças decorrentes das Leis que regem o ensino e foram “ajustadas” em conformidade à necessidade histórica do momento sem, contudo romper com a educação tradicional oriunda da criação da escola pública no século XVIII.

1.3.1. Percurso histórico do curso de Pedagogia

A despeito de a educação brasileira ser regida por leis que buscaram, a nosso ver, em vão, ao longo de décadas caracterizar a educação nacional sendo debate constante em foros de discussão. A ausência de um consenso, a descontinuidade de políticas públicas e “mudanças” superficiais não conseguiram imprimir em solo brasileiro uma educação própria, buscando-se implementar modelos educacionais europeus e americanos, por vezes ultrapassados naqueles Continentes. Assim, como o presente estudo foi feito no ensino superior, escolhemos o Curso de Pedagogia para exemplificar o ensino superior que tem

⁷ Lei nº 9.394 de 20 dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>> [acesso em jan 2009].

⁸ - [Antropólogo](#), [escritor](#) e [político brasileiro](#). Notabilizou-se fundamentalmente por trabalhos desenvolvidos nas áreas de [Educação](#), [Sociologia](#) e [Antropologia](#) tendo sido, ao lado do amigo a quem admirava [Anísio Teixeira](#), um dos responsáveis pela criação da [Universidade de Brasília](#), elaborada no início dos anos 60, ficando também na história desta instituição ao ser o seu primeiro reitor. Também foi o idealizador da [Universidade Estadual do Norte Fluminense](#). Publicou vários livros, vários deles sobre os povos indígenas. Disponível em: <http://biografias.netsaber.com.br/ver_biografia_c_4839.html> [acesso em jan 2009].

sido um território marcado por práticas e políticas tradicionalistas, em especial o curso de formação de professores. E que paradoxalmente, após 2005, pode ser exemplo de inovação como ruptura de concepções tradicionais na formação de professores. Com a promulgação das Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia que propiciou autonomia para as universidades e institutos superiores elaborarem e gerirem os seus próprios cursos de formação de professores, atendendo às especificidades e demandas culturais regionais, estaduais e municipais. Portanto, para melhor compreensão de inovação⁹, segundo nossos participantes, na universidade pesquisada veremos a seguir o percurso histórico do Curso de Pedagogia desde sua uniformização no Brasil, em 1939 até a promulgação das Diretrizes Nacionais, em 2005.

A História da Pedagogia nasceu entre os séculos XVIII e XIX na Grécia e desenvolveu-se ao longo dos tempos como pesquisas que envolvem a escola, empenhadas na organização de uma instituição preocupada em sublinhar os aspectos mais atuais da educação – instrução (CAMPOS, 2006, p.10). No interior da área de Educação, o Curso de Pedagogia e os seus profissionais disputavam o espaço de trabalho, a publicação acadêmica, assim como habilidades, competências e poder político pedagógico institucional da área da Educação com outros campos do conhecimento. Até 2005, no Brasil, o Curso de Pedagogia não possuía regras ou diretrizes próprias para a preparação do profissional de educação atuar no ensino infantil, básico ou fundamental.

A uniformização do Curso de Pedagogia, no Brasil, só ocorreu em 1939, sendo regulamentado nos termos do Decreto-Lei nº. 1.19010-, definido como lugar de formação de “*técnicos em educação*” que, decorrente de concepção normativa da época, alinhava todas as licenciaturas no que fora denominado “*esquema 3+1*” pelo qual era feita a formação de bacharéis nas diversas áreas das Ciências Humanas, Sociais, Naturais, Letras, Artes, Matemática, Física e Química. Com esse esquema, o Curso de Pedagogia oferecia o título de bacharel, a quem se dispusesse a cursar três anos de estudos em conteúdos específicos da área (fundamentos e teorias educacionais) e aos que, tendo concluído o bacharelado, cursassem mais um ano de estudos, dedicados à Didática e à Prática de

⁹ O capítulo 4 dessa tese apresentará detalhadamente o Projeto Acadêmico da universidade pesquisada considerado pelos participantes da pesquisa como a maior inovação no Curso de Pedagogia desde sua criação em 1960. A inovação é considerada pelos participantes por romper com o ensino tradicional (para os cursos de formação de professores) imposto verticalmente às universidades e institutos superiores, sem considerar a diversidade econômica, social e cultural das regiões, estados e municípios brasileiros, tampouco a voz de alunos e professores.

¹⁰ - Cf. <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L1190.htm>. [acesso em jan 2009].

Ensino, o título de licenciado que permitia atuar como professor; o então Curso de Pedagogia dissociava o campo da Ciência Pedagogia do conteúdo da didática, abordando-os em cursos distintos e tratando-os separadamente.

Quase 30 anos após a uniformização do Curso de Pedagogia, em 1962, a profissão de pedagogo foi regulamentada e agregada à Lei¹¹, com as Licenciaturas em: Administração, Supervisão, Magistério e Orientação Escolar. A partir dessa regulamentação, em 1969, houve a abolição da distinção entre bacharelado e licenciatura, com o pressuposto mantido na Lei de 1939 que estabelecia ao graduado de Pedagogia o título de Licenciado (BRASIL, 1999).

Na década de 70, a discussão sobre a necessidade de reformular o Curso de Pedagogia acontecia em larga escala e fazia parte dos foros de debate sobre educação, entrando “em xeque” a formação do professor e do especialista. Com alicerce em releitura do Parecer CFE 252/12 de 1969, inúmeras universidades em todo o país “[...] *suspenderam ou suprimiram as habilitações convencionais (Administração, Orientação, Supervisão e Magistério) e investiram em um currículo centrado na formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e curso de magistério*” (LIBÂNEO, 2005, p.46).

Segundo Fusari (1990), a partir de meados dos anos 70, houve uma decadência absoluta dos cursos de formação para o magistério quando, com a edição da Lei nº 5.692/71, conhecida como a segunda LDB, passou a vigorar como uma habilitação (Magistério) do ensino técnico de 2º grau, ou seja, os cursos de formação dos educadores para a educação infantil e para as quatro primeiras séries da escola fundamental não conseguiam preparar, de maneira competente, profissionais para trabalharem bem com a realidade das escolas públicas em geral (FUSARI, 1990, p.5).

A partir desse momento histórico, foi estabelecida uma crise em torno da habilitação que preparava o professor para o ensino de 1ª a 4ª séries – Habilitação para o Magistério – e foi estabelecida a decadência dos Cursos de Pedagogia e das Licenciaturas, uma vez que não havia coesão no discurso de uma proposta pedagógica que contemplasse a formação do profissional de educação frente às exigências atemporais.

¹¹. Parecer CFE 251/62; Parecer CFE 292/62; Parecer CFE 252/69. Disponível em: <<http://www.cfe.gov.br>>

¹² - Cf.: www.cfe.gov.br. Parecer CFE 252/69.

Na expectativa de superar a crise e, conseqüentemente, o insucesso da transformação da Habilitação para o Magistério, foram criados em 1982 pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, a nível nacional, os Centros de Formação para o Magistério¹³ (CEFAM), que tinham como principal objetivo formar um bom professor, tendo em vista as reais necessidades das escolas públicas do ensino fundamental. Na avaliação de Fusari (1990), a solução isolada oferecida pelo Estado, por intermédio do MEC, não poderia resolver o problema estabelecido com a transformação dos Cursos Normais:

O CEFAM, pode-se dizer, não vai resolver o problema da formação dos professores brasileiros; entretanto, trata-se de uma experiência que, juntamente com outras medidas para valorização do Magistério, poderá apresentar resultados interessantes no futuro (FUSARI, 1990, p.5).

A formação do profissional de educação, permeada por diversas tentativas de se alcançar um discurso coeso, em vários momentos históricos, contribuiu em muito com o processo formativo dos educadores, propiciando reflexões teórico-práticas, como uma mudança no perfil desse profissional com vistas a uma prática mais competente, crítica e inovadora. Veiga et al. (2001) descrevem o perfil do profissional de educação desejável, frente às exigências após a crise no Curso de Pedagogia:

[...] Um profissional articulado com professores de outros campos. A espinha dorsal do curso é a docência, cujo ponto de partida visa delinear um perfil profissional que, permanentemente, busque novos conhecimentos, articulando teoria e prática. (...) fazer da escola um espaço de problematização da própria prática docente é uma forma de reconhecer e discutir as contradições, tensões e relações de poder (VEIGA et al., 2001, p.13).

Devido às constantes transformações sociais, econômicas e políticas que afligiram o país e ainda ao surgimento de novas tendências históricas na década de 80, atentas às exigências do momento, várias universidades realizaram reformas nos currículos de Pedagogia. O objetivo era preparar docentes para atuar na educação pré-escolar e nas séries iniciais do ensino de 1º grau, tendo como foco principal de preocupação “*os processos de ensinar, aprender, além do de gerir escolas*” (CRAVEIRO¹⁴ & SILVA, 2005, p.4).

¹³ - Implantado a partir de 1983 pelo Ministério da Educação em parceria com as Secretarias da Educação, como alternativa ao redimensionamento da escola normal/habilitação magistério.

¹⁴ Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia. Parecer CNE/CP n.º 5/2005, de 13 de dezembro de 2005. Reladoras: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Brasília, 2005. p 1-24. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 24 maio. 2008.

Nesse particular, o Curso de Pedagogia passou a ser objeto de inúmeras críticas no tocante ao tecnicismo na educação, *“fase em que os termos Pedagogia e pedagógico passaram a ser utilizados apenas em referência a aspectos metodológicos do ensino e organizativos da escola”* (CRAVEIRO & SILVA, 2005, p.4).

Embora as universidades brasileiras tenham optado por adotar a docência como base para a formação do pedagogo, a ausência de integração entre os órgãos governamentais, pesquisadores e associações apontam divergências significativas, dificuldades e questões que carecem de maior discussão, que não cabe nesse momento apresentar, uma vez que as propostas oriundas do MEC geraram, ao longo de muitas décadas, muitas rejeições. Os inúmeros debates que se seguiram em torno da questão ainda não encontraram respostas, principalmente porque algumas das hipóteses aventadas implicam a própria existência ou não do curso (de Pedagogia).

Ao seu turno, as universidades federais brasileiras adotaram, desde o final da década de 80, a docência como base de formação do pedagogo, com ênfase na formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental (BRZEZINSKI, 1996, p.122-211).

Em 1981, o Ministério da Educação enviou às comunidades acadêmicas um documento¹⁵ a título de sugestão para o início de debates sobre a polêmica questão de formular propostas inovadoras para o Curso de Pedagogia (BRZEZINSKI, 1996, p.130). Desses debates emergiram análises sobre a inadequação dos Cursos de Licenciatura.

Nesse cenário, o Curso de Pedagogia ao longo de história da educação brasileira foi alvo em vários foros de discussão, que vislumbraram um estatuto epistemológico para a Pedagogia, com vistas a dirimir questões notoriamente necessárias, como a sua natureza ser de licenciatura ou de bacharelado radicada desde sua concepção.

Brzezinski (1996), a partir de pesquisas e de análises sobre a temática, elencou problemas detectados nos cursos de preparação de professores:

[...] Dos cursos de licenciatura aos preceitos legais da Lei 5.692/71, o documento apontava a falta de definição do perfil do profissional que o curso desejava formar; a inadequação da abordagem metodológica e dos

¹⁵ - Documento denominado Gerador, enviado em 1981 pelo MEC, pela Secretaria de Ensino Superior – SESU à comunidade acadêmica com o objetivo de levantar o debate sobre a reformulação dos cursos de Pedagogia, onde os estados, municípios e Distrito Federal deveriam se agrupar em uma comissão para discutir as especificidades dos profissionais de educação das comunidades locais, apontar problemas e propor sugestões no Curso que atendessem e respeitassem a singularidade de cada estado.

conteúdos curriculares; a incompatibilidade do estágio supervisionado em relação ao tipo de instituição-campo e atividades docentes dos estagiários e a inexistência de critérios para a progressividade e o aproveitamento de estudos (BRZEZINSKI, 1996, p.130).

Na década de 90, fora possível observar o Curso de Pedagogia como principal *locus* de formação docente para atuar na educação básica, ou seja, o curso foi reconhecidamente um dos requisitos para o desenvolvimento da educação básica no Brasil. Atualmente ampliou-se o leque de atuação do pedagogo: hoje é possível contemplar sua atuação também “*no planejamento, gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares, bem como organização e desenvolvimento de programas não escolares*”¹⁶ e, ainda, em outras áreas do conhecimento além das tradicionalmente pesquisadas.

Por ter subsistido durante muitos anos sem diretrizes, o Curso de Pedagogia acarretou inúmeras concepções curriculares díspares entre si, interligado também à sua evolução histórica. Eis a leitura que Freitas (1999) faz sobre as mudanças básicas do ensino federal superior brasileiro na década de 90:

O Decreto estabelece que as instituições de ensino superior podem assumir diferentes formatos: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos ou escolas superiores. Com essas distinções, e mantendo-se a exigência da pesquisa apenas nas universidades, institucionaliza-se a distinção entre universidades de ensino e universidades de pesquisa, mantida no Plano Nacional de Educação¹⁷ elaborado pelo Relator da Comissão de Educação e Cultura reservando para os institutos superiores de educação, uma instituição de quinta categoria, segundo a própria hierarquização formulada pelo MEC para as Instituições de Ensino Superior, a formação dos quadros do magistério (FREITAS, 1999, p.20).

Em virtude da necessidade de democratização e de exigências de qualidade do ensino brasileiro e, em especial, da formação do profissional de educação, emergiram em meados de 1997 orientações normativas do Conselho Nacional de Educacional para a elaboração de diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia, “*destinadas a apresentar princípios e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular*” (BRASIL, 2005. p.5).

¹⁶ Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

¹⁷ - Decreto Federal 2.032 de agosto de 1997 que versa sobre a mudança do ensino federal superior denominado Plano Nacional de Educação, conhecido como PNE. C.f. www.mec.gov.br

Em 2005, o Conselho Nacional de Educação aprovou, a partir de *“proposições formalizadas, nos últimos 25 anos, em análises da realidade educacional brasileira”* (BRASIL, 2005, p.5) assim como para a formação e atuação de professores, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, com vistas a nortear princípios e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular e, ainda, estabelecer bases comuns para os sistemas e instituições educacionais superiores brasileiras para que pudessem planejar e avaliar a formação acadêmica e profissional do pedagogo.

Assim, com a publicação da Resolução do Conselho Nacional de Educação em seu Parecer¹⁸ nº 05/2005, as universidades e instituições de educação superiores brasileiras, que ofereciam ou pretendiam oferecer o Curso de Pedagogia, receberam o prazo de um ano para elaborar e implantar um novo projeto pedagógico que contemplasse as exigências contidas na referida Resolução. Às instituições foi facultada a opção de introduzir alterações nos currículos vigentes ou mantê-los inalterados, sendo resguardado o direito aos alunos matriculados em optar por se manter no currículo anterior ou não.

Nesse emaranhado, o Curso de Pedagogia brasileiro vem galgando experiências de formação de docentes com vistas a trabalhar tanto com crianças, quanto com jovens e adultos. A diversificação curricular em universidades brasileiras tornou-se uma realidade ao buscar inserir além das habilitações da docência para crianças de 0 a 5 anos e de 6 a 10 anos, atividades complementares que contemplam a ampliação no campo de atuação do profissional de educação.

Entre avanços e retrocessos, o Curso de Pedagogia brasileiro percorreu mais de 60 anos de controvérsias em torno de questões como licenciatura, bacharelado e até mesmo de sua manutenção ou extinção. Com devidas ressalvas, é possível constatar que a discussão ainda não chegou ao fim ou mesmo a um consenso, mas a largada foi dada com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, em 2005, que trouxe uma autonomia maior para as universidades e institutos superiores para gerirem os seus próprios Cursos de Pedagogia, atendendo às especificidades e demandas culturais regionais, estaduais e municipais do Brasil, com uma grande diversidade sociocultural, requer.

¹⁸ - Cf.: www.cfe.gov.br. Parecer CFE 05/2005.

Ao se fazer esta retrospectiva da história da educação brasileira, incluindo os percalços trilhados por mais de meio século pelo Curso de Pedagogia, foi possível constatar o quão polêmico é a questão da formação do pedagogo no que tange à sua natureza ser licenciatura ou bacharelado. Esta retrospectiva revela uma relação intrínseca entre a história da educação brasileira e o Curso de Pedagogia.

Em suma, essa seção teve por objetivo situar o Curso de Pedagogia como parte da construção sócio-histórica brasileira para melhor compreensão do objeto dessa investigação. Ao passo que a inovação pedagógica enquanto mudança na estrutura educacional brasileira esteve ligada às Leis que regem o ensino e foram “incluídas” ou “ajustadas” em conformidade à necessidade histórica do momento.

No Curso de Pedagogia a discussão esteve ligada à natureza do Curso e a ausência de uma lei específica. Contudo, a partir da promulgação, em 2005, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia a flexibilidade e a autonomia foram estabelecidas e as universidades e institutos superiores obtiveram o direito de promover mudanças estruturais no curso de formação de professores. Autonomia essa que possibilitou às universidades e institutos superiores estabelecerem medidas e elaborarem nos colegiados projetos e currículos que atendessem as especificidades culturais e regionais de seu público alvo.

Portanto, características essas de flexibilidade e autonomia para os institutos superiores e as universidades gerirem seus cursos de formação chamou atenção para essa investigação na expectativa de contemplar uma possível inovação pedagógica como ruptura paradigmática na prática pedagógica de professores no Curso de Pedagogia na Universidade de Brasília que se antecipou a essas Diretrizes e experimentalmente já havia implantado um novo currículo¹⁹ elaborado pelo colegiado e vigente desde 2003. Currículo esse que possibilita ao aluno personalizar de acordo com as opções feitas ao longo do curso. Em outras palavras, o novo currículo propicia que o aluno do Curso de Pedagogia personalize a partir de suas próprias escolhas o seu histórico curricular. Sendo possível, ainda direcionar seus interesses para atuação após a formação acadêmica em espaços escolares ou não (escolas, ONG's, hospitais, museus, prisões, etc.). A este propósito, no Capítulo 3 dessa tese apresentaremos a partir de uma retrospectiva histórico-conceitual as

¹⁹ O referido currículo foi efetivado como oficial após a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais em 2005.

correntes de pensamento que influenciaram o atual currículo de Pedagogia da universidade pesquisada, considerado por nossos participantes como viés de inovação no Curso de Pedagogia na UnB.

Em suma, como vimos na seção anterior o histórico da educação brasileira e do Curso de Pedagogia ilustram a complexidade do processo na formação de futuros professores, os quais são também responsáveis pela ocorrência da inovação no ensino básico. Em outras palavras, com as Diretrizes Nacionais o Curso de Pedagogia elaborado e gerido a partir da diversidade sócio-cultural das regiões, estados e municípios brasileiros propicia uma educação simultaneamente comum e personalizada. Pois garante que disciplinas da base comum sejam preservadas em todo território nacional, ao mesmo tempo em que garante a personalização do curso de acordo com as exigências do público alvo. Portanto, inovação pedagógica emerge como rompimento da formação de professores nos moldes tradicional e unificado em todo território brasileiro que não contemplava as especificidades regionais do Brasil. O que, a nosso ver, favorece que a educação básica e fundamental também sejam alcançadas na perspectiva da formação de professores ser diferenciada bem como impulse também uma possível mudança na prática pedagógica do professor graduado em um currículo ímpar. A este propósito, os alunos do Curso de Pedagogia gozam de *status* especial, pois são, simultaneamente, alunos e professores.

1.4. Inovação Pedagógica como Ruptura Paradigmática

Como vimos nas seções anteriores há uma diversidade de concepções que envolvem inovação, e especial na educação brasileira, foram inseridas ao longo dos anos como mudança, inserção do novo e criatividade. A inovação pedagógica aqui concebida por sua ocorrência na educação foi cerceada por “ajustes” ou “mudanças” superficiais que não alteraram a natureza do ensino tradicional e as práticas pedagógicas vigentes ainda em escolas brasileiras. Também foi apresentado como o Curso de Pedagogia teve sua origem nas construções históricas da educação brasileira. E, nesse contexto, a partir da promulgação em 2005 das Diretrizes Nacionais para o Curso de Formação de Professores a autonomia delegada às universidades e institutos superiores na elaboração e gerência do Curso de Pedagogia em conformidade as especificidades regionais e sócio-culturais do seu público alvo.

Portanto, nessa investigação inovação pedagógica emerge no Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília com a expectativa de romper com os ditames da formação de professores nos moldes tradicional e unificado vigente até 2005, em todo território brasileiro. Conquanto essa seção tenha por objetivo apresentar inovação pedagógica enquanto ruptura paradigmática, além das discussões já apresentadas ao longo desse capítulo, importa-nos ainda discutir algumas questões consideradas por essa pesquisadora relevantes para melhor compreensão da temática. Portanto, serão apresentadas de forma breve: o fenômeno aligeirado das tecnologias de informação e comunicação; a cultura/pluricultural (do indivíduo, da escola e do povo) como aliada ou barreira; a educação “fabril” do século XVIII; a inovação pedagógica nas práticas pedagógicas como novo paradigma.

Importa-nos, inicialmente retomarmos a discussão apresentada no início desse capítulo. Em que se falou sobre a sociedade agitada por diferentes acontecimentos e tendências globalizadas exige que a educação consiga romper com ditames arcaicos que não mais atendem aos tempos atuais. Por conseguinte emerge uma exigência aos envolvidos no processo educacional desde o âmbito governamental até a linha de frente na sala de aula (professor e aluno). Embora pareça haver consenso na necessidade de se repensar a educação que não mais atende as exigências que demandam o mundo globalizado. A educação ainda permanece em moldes ultrapassados e reproduzem o ensino tradicional de séculos atrás.

Ao consideramos a evolução científica e tecnológica que o mundo vive em que a informação, o conhecimento, a comunicação são difundidos em tempo real a milhares e milhares de pessoas ao mesmo tempo, poderíamos até mesmo afirmar que outra “Revolução” foi demarcada a partir da *internet* gratuita na década de 80. Contudo, na educação a inserção da tecnologia ao longo das décadas manteve praticamente inalterada a prática pedagógica nos processos educativos, como veremos mais detalhadamente no Capítulo dessa tese que apresentará que as linguagens midiáticas dependem da ação dos docentes (prática pedagógica) para promover ou não inovação. O que em outras palavras podemos afirmar que “*um recrudescer da incorporação de tecnologias novas, nomeadamente de informação e comunicação*” (FINO, 2010) na educação não significa dizer que houve uma ruptura do paradigma fabril na escola; apenas a inserção de novas tecnologias em uma mesma estrutura educacional arcaica e retrógrada.

Francis Bacon (1561-1626) (s/d, Apud BRUNER, 1997) afirma que “*nossa mente sozinha nem a mão sozinha podem realizar muito sem os auxílios e as ferramentas que as aperfeiçoam [...]*”. Ousamos fazer uma analogia com tal afirmação. O aluno mesmo com todas as informações adquiridas em decorrência das facilidades da “revolução tecnológica” necessita do professor como mediador (auxiliador) dessas informações para construir ou aperfeiçoar coletivamente o conhecimento acessado. Ao considerarmos que obter informações necessariamente não significa adquirir conhecimento.

No cenário de “facilidades” de acesso às “informações” que as pessoas no mundo comungam com as tecnologias de informação e comunicação não parece ser tão complicado mudar a educação. Na teoria parece fácil receitar fórmulas que resolveriam o problema de uma escola estagnada no século XVIII, concebida a partir da Revolução Industrial e que permanece como legado até os dias de hoje. No contexto de mudança a escola tem se encarregado de buscar alternativas e até mesmo “se ajustar” ao longo dos tempos para conseguir chegar próximo da realidade, mas que permanece “anos luz” de distância. É até possível visualizar, em alguns casos, tentativas estanques de se estabelecer um processo dialético retro alimentado a partir de reflexões que promovam resultados inovadores no trato da Educação, contudo não obstante minimizar o movimento também dialético do mundo que gira em torno dessa área assolada pela massificação globalizada do conhecimento antes de sua “exclusiva” competência o que nos conduz a avaliar o caráter histórico do homem associado inevitavelmente à prática social. Em outras palavras, “*o homem é, ao mesmo tempo um ser cultural e social em tudo o que faz, pensa e quer*” (SACRISTAN, 2002, p.106), contudo em relação à educação ainda não se vê uma mudança que fosse capaz de romper com paradigmas ancorados no ensino tradicional do passado e reproduzidos nas salas de aula através de práticas pedagógicas, por vezes inócuas.

Quer se tome a palavra “educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre, também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de ‘conteúdo’ da educação.

Se de um lado a escola precisa fomentar transformações em meio a tantas exigências, de outro não podemos deixar de considerar que a educação está diretamente vinculada à Cultura, quer seja ela de um povo, da escola, do indivíduo. Da mesma forma que reconhecemos a vinculação entre educação/cultura e antropologia/cultura, há que se reconhecer, também, a vinculação educação/antropologia estabelecida através da cultura. Nos dias atuais é manifesto o entendimento de que a educação já consegue manter relação íntima e orgânica com a cultura (BELTRAME & CAMACHO, 2005, p.2).

Portanto, para compreender as mudanças nos processos e práticas pedagógicas, tanto o professor quanto o pesquisador necessitam estarem permanentemente atentos ao fato de que alunos de meios sociais diferentes chegam à escola com características culturais determinadas, que influenciam de forma direta na maneira como respondem às solicitações e exigências próprias da escolarização. Além disso, esta compreensão do processo supõe a consideração das características culturais dos próprios professores, seus saberes, seus valores, seus referenciais. E, por fim, não é possível negar a contribuição que o conceito de cultura traz para o entendimento da escola:

(...) A escola é também um ‘mundo social’, que tem suas características de vida própria, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. E esta ‘cultura da escola’(...) não deve ser confundida tampouco com o que se entende por ‘cultura escolar’, que se pode definir como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas (BELTRAME e CAMACHO, 2005, p.5).

Ao se falar em educação e ruptura paradigmática não há como negar que a cultura quer seja de um povo, de uma escola ou de um indivíduo pode tornar-se uma barreira ou uma aliada para se promover uma mudança que venha trazer a partir da “revolução tecnológica” (que se vive) um modelo de educação que contemple às necessidades e exigências de uma sociedade também global, a exemplo do ocorrido no momento histórico da Revolução Industrial quando a escola pública foi moldada para atender às exigências do mercado de trabalho “industrializado”. Momento histórico esse que assim como a “globalização tecnológica” atingiu inúmeros países, inclusive o Brasil.

Se por um lado a cultura faz parte das mudanças que envolvem um povo, uma escola, um indivíduo. Por outro, Baudrillard (2001) considera a globalização ou “*fenômeno*

da mundialização” algo que não se pode controlar ou se enquadrar a fim de atender aleatoriamente interesses mundiais. Em outras palavras, não há como estabelecer parâmetro único e regulador quando se fala no fenômeno das tecnologias de informação e comunicação.

Nessa perspectiva, embora o fenômeno das tecnologias de informação e comunicação seja uma realidade mundial que invade e favorece todos os setores da sociedade, paradoxalmente quando se trata do setor educacional as coisas não parecem tão simples e as mudanças não são tão representativas. Para Straus (1970), a fim de não nos tornarmos vítima de uma ilusão é preciso cautela ao limitarmos a vida de uma sociedade no presente,

... O que foi dito ontem é história, o que foi dito há um minuto é história. Mas sobre tudo, condenamo-nos a não conhecer esse presente, pois somente o desenvolvimento histórico permite sopesar, e avaliar em suas relações respectivas, os elementos do presente (STRAUSS, 1970, p.28).

Ao basear-se em Max Weber o antropólogo Geertz (1989) acredita que o homem está entrelaçado a teias de significados por ele mesmo tecidas sendo a cultura uma dessas teias, sendo que o reflexo da cultura baseia-se nos hábitos de toda uma sociedade, não se emoldurando a modismos tampouco a intenção individual ou de um único grupo (GEERTZ, 1989, pp.15-21).

Nessa perspectiva, tem ocorrido uma construção pluricultural das sociedades atuais com a junção das tradições e dos conceitos locais existentes adquiridos por meio dos contatos com outras culturas. Os valores das culturas internacionais vêm se sobrepor aos modelos já existentes nas sociedades, podendo-se identificar, porém, ainda há setores que resistem à influência dos princípios globalizantes na sociedade. Esse movimento se repete reproduzindo-se em todas as áreas dentro de cada país (econômica, social, política, etc.).

As tecnologias de informação e comunicação alcançaram o “globo” e, por conseguinte também a cultura²⁰ entre os povos foi difundida. Em nossos dias é possível visualizar uma “pluriculturalidade tecnológica” entre os povos de todos os continentes. Ninguém precisa viajar para o Japão para saber que gosto tem o *sushi*, ou ir à Inglaterra

²⁰ Na perspectiva de Strauss (1970) como um “conjunto complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costumes, e várias outras aptidões e hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (1970, p.380).

para conhecer o museu de cera. É possível entrar em contato com povos de outras localidades, o que pode se dar, também por meio da *internet*, onde é comum “dar um passeio virtual” por locais que até pouco tempo só poderiam ser conhecidos se o indivíduo possuísse condições financeiras, entre outros quesitos, que lhe possibilitasse realizar viagens internacionais.

Parece-nos visível que a globalização demarcou um novo modelo, um paradigma mundial. Que trazida em escala menor como de uma sociedade pode-se constatar inúmeras benesses estabelecidas a todos os setores. Embora seja possível tal constatação em diversos setores da sociedade, no setor educacional ainda há muito que ser feito.

Dentre os vários autores que discutem a necessidade de uma mudança paradigmática na educação destacamos Toffler (1970, 1984, 1991), Branson (1990), Reigeluth (1992), Moursund (1993), Scott (1993), Bates (1994), Dias (1995), Dwyer (1995), Sousa (1996).

Toffler, na década de 70, antevia que o mundo iria passar por “*um choque do futuro*” requerendo que a educação também se posicionasse frente às mudanças que estavam às portas. O autor identificou mudanças verificadas na sociedade que perpassaram momentos históricos mundiais: a era agrária, a industrial e a da informação (TIC).

A “era agrária” foi marcada por uma tradição típica de uma sociedade que não carecia de muita instrução, pois utilizava como mão-de-obra inicialmente os escravos na agricultura e com isso apenas a burguesia era privilegiada e tinha acesso à educação. A “era industrial” que desencadeou uma “Revolução Industrial” demarcou uma época em que a indústria necessitava de mão-de-obra especializada e a educação tornou-se indispensável para capacitar os trabalhadores que já não eram mais escravos, mas também não possuíam instrução suficiente para operar o maquinário industrial que trazia consigo a possibilidade de grande riqueza à burguesia, a partir de uma produção maciça. A “era da informação” decorreu da evolução da “era industrial” e desencadeou um tempo em que o conhecimento passou a ser considerado moeda corrente.

A este propósito Toffler (1991), acredita que o momento histórico que perpassa o mundo o conhecimento constitui um recurso que pode ser valorado tal qual o dinheiro por sua capacidade de reduzir “*matérias-primas, mão-de-obra, tempo, espaço*”. Em outras

palavras, em uma sociedade simbólica o conhecimento é poder. E nesse contexto, “o conhecimento acerca do conhecimento é o que mais conta” (TOFFLER, 1991, p. 150).

Para Kuhn (1962), a “era agrária, industrial e informacional” que demarcaram períodos históricos mundiais podem ser considerados como “*mudanças revolucionárias*” advindas de crises que requeriam a seu turno mudanças conceituais. Essas mudanças conceituais-revolucionárias Kuhn denominou paradigma como sendo:

A constelação de conceitos, valores, percepções e práticas partilhados por uma comunidade científica que apresenta uma determinada concepção de realidade, estruturada a partir de um determinado tipo de pensamento (KUHN²¹, 1989).

O conceito de paradigma em Kuhn foi aplicado ao fazer científico nas décadas de 70/80 emergindo sob a perspectiva de orientar estudantes que desejavam ingressar na atividade científica. “*O estudo dos paradigmas [...] é o que prepara basicamente o estudante para ser membro da comunidade científica na qual atuará mais tarde*” (KUHN, 1989, p. 219). Em outras palavras, o candidato à cientista iria familiarizar-se e moldar-se aos fundamentos da “Ciência Normal” já estabelecida.

Ao buscarmos em Platão (427 a.C) paradigma como modelo, Kuhn o trouxe à investigação científica como a possibilidade do candidato à cientista ser “enquadrado a um modelo”. “[...] *Uma comunidade científica, ao adquirir um paradigma, adquire igualmente um critério para a escolha de problemas que, enquanto o paradigma for aceito, poderemos considerar como dotados de uma solução possível*” (KUHN, 1989, p.60).

Kuhn em sua teoria alerta que a partir de uma “falsa *idéia de linearidade da evolução*” como verdade ou certeza poderá conduzir a resistência à mudanças. Em outras palavras, “verdades e certezas” quando são questionadas no campo científico dão lugar a novas investigações que compreendem o novo fenômeno emergente. O “modelo” já não mais atende às expectativas para o novo momento que foi instaurado. Assim, é necessário repensar um novo paradigma que contemple às necessidades requeridas. Nessa perspectiva, um novo paradigma emerge de novas necessidades e não a fim de confrontar o já existente ou mesmo adequar o paradigma vigente para atender às novas exigências.

²¹ Embora a datas divergirem, a obra é a mesma de 1970, sendo consultada nesse estudo a edição de 1989.

Portanto, ao analisarmos a educação na perspectiva de paradigma em Kuhn na “era agrária” o “modelo” era de uma sociedade que partilhava da prática da agricultura²². Na “era industrial” emergiram novas necessidades que deram lugar a prática da agricultura. Não que a agricultura (o paradigma) tenha sido extinta, mas já não era partilhada como antes. Assim, em Kuhn uma “crise” se estabelecera e a nova demanda requeria um “novo modelo”, um “novo paradigma” para atender às novas exigências.

Para Kuhn a “Ciência Normal” consiste na investigação científica que gira em torno de resolver os problemas no campo de um determinado paradigma. Contudo, quando há resistência à teoria (paradigma), essa resistência torna-se uma ameaça denominada de “anomalia” que não pode ameaçar o consenso estabelecido na investigação. Em outras palavras, “anomalias” geram “crises” que desencadeadas impulsionam que outros investigadores se dediquem a pesquisar novas teorias e fundamentos dessas “anomalias” que podem gerar um novo paradigma assim como impulsionar uma “Ciência Extraordinária”.

Assim, quando o paradigma educacional (criação da escola pública) emergiu na “era industrial” pensava-se que se resolvera “em definitivo” os problemas com a educação da sociedade²³. Contudo os avanços da “era industrial” foram crescentes e aligeirados. E, mais uma vez a crise foi estabelecida e na década de 80 com o advento da *internet* gratuita era necessário se repensar o paradigma educacional estabelecido na “era industrial” que não mais atendia às expectativas e exigências do momento.

A “era industrial” ou Revolução Industrial não somente fomentou um novo paradigma educacional, mas a própria “criação” da escola pública destinada a atender à classe do proletariado que trabalharia nas indústrias. Como mencionamos, a educação era destinada a poucos (burguesia) e o trabalho na agricultura não exigia muita instrução, ao contrário das indústrias que buscavam uma produção em massa e carecia de mão-de-obra especializada. Portanto a “criação” da escola pública surgiu para atender às exigências econômicas de uma sociedade (elitizada) em fase de industrialização.

Nesse contexto, a escola pública emergiu com o objetivo de instruir e capacitar mecanicamente à demanda da nova mão-de-obra. Para Toffler (1970), a escola criada se assemelhava as grandes fábricas/indústrias. Em outras palavras, nas indústrias uma grande

²² E da caça que desde os primórdios da história da humanidade se valia para sobrevivência.

²³ Leia-se classes menos favorecidas que não recebiam educação.

quantidade de funcionários trabalhavam mecanicamente ao som de “sirenes²⁴” que cronometravam a produção, na escola uma grande quantidade de alunos tinham o acesso ao ensino e também estudavam mecanicamente o que lhes eram imposto sob um regime rígido e punitivo. A “*educação fabril*” se estabelecera e segundo Toffler emergira um “gênio industrial”: *a matéria-prima era representada pelos alunos, que eram “processados” por professores (operários) e a escola seria a própria fábrica* (FINO, 2003, p.3).

Em Freire (1970) podemos traduzir a “*educação fabril*” por “*educação bancária*”. Assim, nos moldes que fora concebida a escola pública o modelo de educação era eminentemente tradicional em que o professor era o “*depositante dos conteúdos*” e detinha todo o saber e aos alunos era relegado o *status* de ignorantes que passivamente recebiam “*os depósitos*”. “A educação bancária, por óbvios motivos, insiste em manter ocultas as certezas que explicam a maneira como estão sendo os homens no mundo e, para isto, mistifica a realidade” (FREIRE, 1987²⁵, p.41).

No Brasil, como falamos anteriormente nesse capítulo, ainda, atualmente, é possível observar nas escolas e salas de aula, traços da organização do sistema educacional europeu. Embora, iniciativas como as de Anísio Teixeira (1900-1971), Darcy Ribeiro (1922-1997) e Paulo Freire (1921-1997) dentre outras, tenham marcado a educação brasileira.

Na perspectiva de Dewey (1852-1952), Anísio Teixeira acreditava que a educação encontra-se em mudança permanente e também em permanente reconstrução. No Brasil, a escola pública gratuita, laica e obrigatória em todos os níveis²⁶ foi defendida por Anísio Teixeira. Uma escola que fosse capaz de “educar” e não somente “instruir”, como propunha a “*educação fabril*”, formar homens livres e não “*homens obedientes*”. A educação que defendia Anísio Teixeira perpassava pela compreensão que ultrapassava o “ensino mecânico” da memorização e da repetição. A educação gratuita para todos segundo Anísio Teixeira envolvia também uma educação integral para alunos e professores. Darcy Ribeiro (1922-1997) implementou o projeto de criação dos Centros

²⁴ Baseadas no Taylorismo, do engenheiro Frederick Taylor (1856-1915) que organizou o trabalho nas indústrias de forma hierarquizada e sistematizada, em que o tempo da produção era cronometrado por sirenes.

²⁵ Embora a datas divergirem, a obra é a mesma de 1970, sendo consultada nesse estudo a edição de 1987.

²⁶ Da educação infantil ao ensino superior.

Integrados de Ensino Público (CIEP) idealizado por Anísio Teixeira em que os alunos permaneciam na escola em período integral incluído ao ensino formal atividades recreativas e culturais

O ensino “mecânico” traduz-se pelo ensino conhecido mundialmente como ensino tradicional em que se privilegia o conteúdo, é centrado na figura do professor e a avaliação é medida quantitativamente. A ênfase está focada na memorização obtida através de exercícios repetitivos. Para Freire (2002) conceber a educação como processo individual e coletivo construído é incluir o aluno nesse processo que permeará o meio e o objeto com o propósito de vislumbrar “*o conhecimento não somente transferido, mas co-participado em uma construção coletiva e contínua no processo educativo*” (FREIRE, 2002, p. 41).

Para Freire (2002), ao se discutir questões como a educação e nela o saber, o conhecimento, o aprender e a autonomia co-relacionando às questões entre si, é preciso que se acautele quanto à fórmula farisaica do “*faça o que mando e não o que eu faço*” (FREIRE, 2002, p.38) refletida na educação tradicional, em que o professor determina “o que” e “o como” o aluno deve aprender o “conhecimento existente”.

Ao fazermos uma analogia de paradigma na concepção da “Ciência Normal ou Extraordinária” (em Kuhn) com a teoria de Freire (1970) que defende uma educação “*a serviço da decisão, da transformação do mundo como da inserção crítica nele*” (FREIRE, 2000, p. 58) é possível compreendermos que a “crise” há muito se estabeleceu e a necessidade de um paradigma educacional que compreenda as exigências atuais é cada vez mais urgente.

Em confronto a algumas teorias de Dewey a respeito da educação, do ponto de vista “*de dentro da escola para o mundo*” a pós-modernidade nos instiga a refletir sobre a discrepância de se estabelecer tal teoria como verdade à realidade educacional atual, em especial, a brasileira, haja vista que atualmente a escola perdeu há muito a capacidade de preparar para o mundo. As atividades humanas e suas inter-relações impulsionaram a educação para novos patamares. A capacidade de adaptar-se também faz parte das novas perspectivas da educação. O mundo atual indica a necessidade do desenvolvimento de habilidades que revelem equilíbrios sociais, afetivos e intelectuais. Nessa perspectiva, o ambiente escolar deixou há muito de ser um espaço pouco influenciado. Nos dias atuais, o

conhecimento e a informação associados a habilidades e competências para geri-los, transformá-los em um movimento social é uma realidade.

Ao se aplicar o conceito de “urbanidade civilizada²⁷” e considerar que a educação “*não é mais do que uma extensão do modelo de educação adotado pela sociedade em todas as suas esferas e modos de ação*” (SENNA, 2007, p.1). A educação nos moldes de uma sociedade mundial urbanamente civilizada requer a inclusão do homem a um “modelo urbano” com intenção coletiva de “*condição ideal de conforto, felicidade e prosperidade*” (SENNA, 2007, p.1). Não obstante a escola pública ter emergido para atender às exigências econômicas mundiais de industrialização, após a Segunda Guerra, não podemos relegar a sua importância para demarcar o estabelecimento de uma democracia mundial.

Portanto, a escola na perspectiva do ensino tradicional atendeu às exigências do momento, e historicamente demarcou a democracia da educação a todas as classes sociais. Porém, com o acesso à educação a todas as classes sociais também foi estabelecido o ensino diferenciado para a burguesia (classe dominante) e para o proletariado (classe assalariada). A fim de compreendermos melhor o período histórico da Revolução Industrial em que emergiu a escola pública retomaremos um momento anterior conhecido como Iluminismo.

O Iluminismo foi marcado por uma época de conflito entre a “fé” e a “razão”. Conhecido também como período “das luzes”, pois antes de ser estabelecido seus precursores consideravam que se vivia “nas trevas”. O Iluminismo emergiu a partir de “*um movimento intelectual e cultural*” ocorrido na Europa em que pensadores como Descartes (1596-1650), Locke (1632-1704), Newton (1643-1727), Voltaire (1694-1778), Montesquieu (1689-1755) e Rousseau (1712-1778) começaram a utilizar os conhecimentos adquiridos na Ciência com proposições políticas, sociais e econômicas para resolver problemas da vida do homem e, renovar as práticas vigentes em toda Europa.

Em outras palavras, a partir da “crise” estabelecida em que se repensara questões filosóficas que promovessem a “*felicidade, justiça e igualdade*” entre os homens o

²⁷ [...] O mundo moderno, todavia, introduziu nos últimos 600 anos um conceito que viria a transformar de modo *sui generis* a relação do homem com a pluralidade, qual seja, o de “urbanidade civilizada”; esta na qual todas as nações buscam se introduzir e que é parâmetro mundial para a avaliação da qualidade de vida humana. Embora as nações do planeta ainda se diferenciem muitíssimo quanto ao nível de aproximação a esse parâmetro de urbanidade civilizada, todas, sem exceção, esforçam-se para, de algum modo, conformar-se a ele.

Iluminismo emerge no final do século XVII e início do século XVIII como um paradigma que caracterizou a ruptura do Absolutismo como regime que preconizava o “*capitalismo comercial, o sistema colonial e a sociedade baseada em estamentos*”. Embora o Iluminismo tenha emergido com força total no século XVIII com características de negação do “*mercantilismo, absolutismo e clericalismo*” sua origem é proveniente do período Renascentista quando os princípios “*de individualidade e da razão*” já eram questionados.

Esse cenário estabeleceu o século XVIII como um período marcado por grandes mudanças na Europa, como a implementação do sistema capitalista, que, por conseguinte se desdobraram e alcançaram outros Continentes. Dentre essas mudanças a Revolução Industrial é considerada a mais significativa na história da humanidade. E, repercute ainda nos dias atuais como época responsável por uma verdadeira revolução social. Em poucas palavras a Revolução Industrial consistiu em transformações decorrentes de uma evolução das tecnologias de informação e comunicação que atingiram setores da economia que implementaram o sistema capitalista (como da agricultura, comércio, indústria, transporte, comunicações etc.) que passaram a produzir mercadorias para atender a demanda da classe social dominante conhecida como burguesia.

Para Kuhn um paradigma não emerge com o objetivo de substituir o já existente, mas para atender a novas demandas que não mais são contempladas com o paradigma atual. Em se tratando da educação parece, a meu ver, paradoxal essa teoria, pois ocorre exatamente o contrário. Busca-se modificações no paradigma vigente com o propósito de atender novas demandas. Em outras palavras, não há um novo paradigma educacional, permanecemos ancorados no mesmo paradigma.

Portanto, ao avaliarmos a criação da escola pública em meio a Revolução que mudou a sociedade mundial, ainda nos dias atuais do século XXI é possível encontrar traços dessa mesma escola criada há quase três séculos. Em outras palavras, sem sombra de dúvida, mudanças aconteceram na educação ao longo desses quase três séculos de escola pública, mas nenhum outro paradigma até o momento conseguiu atender as exigências atuais. E, na concepção de Kuhn para “Ciência Normal e Extraordinária” não refletem a educação que temos hoje, pois essas mudanças ocorreram dentro do paradigma existente desde o século XVIII. Ao paradigma da educação pública tradicional foram acrescentadas ao longo dos séculos e décadas ações inovadoras, mudanças, criatividade com o propósito

de “romper” com o paradigma tradicional, mas que somente o alteraram de forma superficial. Assim, não houve ruptura paradigmática na educação da escola pública apenas mudanças que “maquiaram” o mesmo paradigma desde sua criação. Conclui-se que em Kuhn não houve um novo paradigma educacional (Ciência Extraordinária) após a criação da escola pública e, sim o que segundo a “Ciência Normal” seria inconcebível: mudanças, ajustes, acréscimos dentro do paradigma vigente em prol de atender às novas exigências, isto é, houve uma “continuidade” e não ruptura paradigmática.

No Brasil, nas décadas de 60 e 70 a educação “conservadora” ou “tradicional” emergiu com a Pedagogia Liberal²⁸ tradicional com o objetivo de preparar indivíduos para o desempenho de papéis na sociedade. Embora essa visão tenha difundido por longo tempo a idéia de igualdade de oportunidades, sem, contudo considerar as desigualdades econômicas ou sócio-culturais. Em especial, na sociedade brasileira, tendências educacionais emergiram ora com a proposição de “*redenção*” e “*reprodução*” traduzidas pelas pedagogias liberais; ora como “*transformadora*” traduzida pelas pedagogias progressistas. Assim, a educação brasileira é resultante principalmente dessas tendências que emergiram com o propósito de substituir o conservadorismo da escola tradicional (LUCKESI, 1993, p. 53) sem, contudo lograr grande sucesso.

Portanto, mudaram-se currículos, teorias, técnicas, métodos, porém a prática pedagógica do professor permanecia focada no ensino tradicional. Os professores continuaram a reproduzir a fórmula farisaica do “*faça o que eu mando*” e assim, a relação “mando-obediência” não se rompeu mesmo com as mudanças inseridas. Conclui-se que a inovação pedagógica enquanto ruptura de práticas pedagógicas tradicionais vai além de mudanças estruturais. A inovação pedagógica requer um novo olhar para a natureza do papel do professor como agente na ruptura de paradigmas tradicionais. Em outras palavras, inovação pedagógica como ruptura paradigmática ocorrerá quando se investigar e se propuser, se é que é possível, uma “nova natureza” para o ofício de “ensinar” diferente da arcaica e retrógrada que acompanham o professor desde a criação da escola pública.

²⁸ Para o qual Libâneo (1989) propõe a seguinte classificação: 1) Pedagogia Liberal: a) tradicional; b) renovadora progressista; c) renovadora não-diretiva e d) tecnicista. 2) Pedagogia progressista: a) libertadora; b) libertária e, c) crítico-social dos conteúdos (LIBÂNEO, 1989, p.21). Que serão apresentados com maior profundidade nessa tese no capítulo de Currículo.

Ao nos reportarmos novamente às teorias de Baudrillard (2001) e Strauss (1970) sobre o “*fenômeno da mundialização*” como algo que não se pode controlar ou se enquadrar a fim de atender aleatoriamente interesses mundiais. E, ainda a fim de não nos tornarmos vítima de uma ilusão ser preciso cautela ao limitarmos a vida de uma sociedade no presente. Se o “*fenômeno da mundialização*” não deveria ditar ordem como “modismo” para que não nos tornemos reféns das exigências do presente. Então como resolver a questão da escola pública e, por conseguinte o professor que ainda reproduz o ensino tradicional? Fato é que a crise, como dissemos, já está estabelecida há muito, mas como pensar em uma educação capaz de romper com o tradicionalismo que acompanha a escola pública desde sua criação?

Para Fino (2010) a inovação pedagógica não reside em mudanças embora possa se apoiar nelas para que ocorra. Para o autor inovação pedagógica tem a ver com a teoria de Kuhn (1962) de ruptura paradigmática que pressupõe “*uma descontinuidade*”.

A inovação pedagógica implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais (FINO, 2010).

Nessa perspectiva inovação pedagógica emerge como um confronto das práticas tradicionais com práticas pedagógicas críticas que gerem mudanças profícuas no processo de ensino e aprendizagem. Assim, a inovação pedagógica não é uma mudança que aconteça a nível global, mas local, pois é gerada pelos partícipes do processo educacional (alunos e professores). Ao contrário que se possa parecer a inovação pedagógica não é movida por mudanças em currículos ou teorias inovadoras, embora elas possam contribuir para estimular uma inovação. Para Fino (2010), no processo de inovação pedagógica alunos e professores são os “agentes de mudança”. Em outras palavras, “esses agentes” são responsáveis pela “*criação de contextos de aprendizagem, incomuns relativamente aos que são habituais nas escolas*” (FINO, 2010). Assim, a inovação pedagógica acontece através da manifestação de insatisfação daqueles que são os atores da ação educacional (alunos e professores) e, não de leis governamentais que alteram currículos sem, contudo mudar a natureza da educação tradicional, isto é currículos diferenciados implementados em uma estrutura tradicional.

Para Land & Jarman (1992), a criatividade natural do homem é inibida desde os primeiros passos de vida. Quando bebês a inibição vem de casa (família), quando crianças

a inibição ocorre na escola e quando adultos no ambiente de trabalho. Em outras palavras, ao homem é instado percorrer terreno conhecido, seguro e seguir a tradição. Se por um lado viver em sociedade requer seguir regras e costumes, por outro o homem ao seguir sempre um modelo pré-estabelecido com o passar do tempo tem bloqueado sua curiosidade, capacidade de imaginação e criatividade. A partir de estudos com 1600 jovens nos EUA os autores concluíram que o homem aprende a não ser criativo. Vejamos:

O estudo se baseou nos testes usados pela NASA para seleção de cientistas e engenheiros inovadores. No primeiro teste as crianças tinham entre 3 e 5 anos e 98% apresentaram alta criatividade; o mesmo grupo foi testado aos 10 anos e este percentual caiu para 30%; aos 15 anos, somente 12% mantiveram um alto índice de criatividade. Teste similar foi aplicado a mais de 200.000 adultos e somente 2% se mostraram altamente criativos (LAND & JARMAN, 1992).

Se por um lado, os estudos de Land & Jarman (1992) confirmam que bloqueios mentais são responsáveis pelo declínio da criatividade e que a idade não faz parte desses bloqueios. Esses ocorrem ao longo da vida do homem (em casa, escola e trabalho). Por outro lado, os estudos também comprovam que o processo de bloqueios mentais pode ser revertido sendo possível recuperar parte de habilidades criativas. Para tanto é necessário um “salto transformacional” onde se cria sobre o convencional que já existe com o objetivo de “melhorar, ampliar ou replicar”. Ou ainda, “criar o inexistente” e assim romper com o paradigma convencional e estabelecer um novo paradigma que consistirá em “diversificar, mudar regras, reinventar, recriar”.

Nessa perspectiva, mudança de paradigma requer uma ruptura com a “sabedoria convencional” e um “desapego do convencional”. Rupturas essas que podem gerar “criatividade, síntese, integração, aprendizagem, curiosidade, proatividade, experiência do presente” (LAND & JARMAN, 1992). E, assim a criatividade pode tornar-se um combustível para a inovação a medida que abandonemos a “zona de conforto” de permanecer reproduzindo modelos pré-existentes.

Para Land & Jarman (1992) a mudança de paradigma requer o abandono do conforto de obedecer ou reproduzir um modelo estabelecido. Para Fino (2010) romper com paradigmas tem a ver com a consciência de que há uma “erosão” que precisa ser contida. Em se tratando da educação formal a inovação pedagógica emerge como uma possibilidade de compreender o fenômeno dessa “erosão” na visão dos atores principais do processo

educacional (alunos e professores). Assim, concordamos com Fino (2010) que romper com os paradigmas educacionais alicerçados no ensino tradicional parece-nos um desafio que necessita ser compreendido *in loco*, pois não há como compreender possíveis mudanças paradigmáticas sob uma visão *top down*. Em outras palavras, compreender *in situ* o fenômeno investigado é imprimir o “*caráter fortemente idiográfico da informação*” (MACEDO, 2006, p.85). Embora o campo possa apresentar resistência natural o “*trabalho de campo implica uma confrontação pessoal com o desconhecido, o confuso, o obscuro, o contraditório, o assincronismo, além dos sustos com o inusitado sempre em devir*” (MACEDO, 2006, p.85). Assim, a visão e a análise do pesquisador se caracterizam pela prática dialética com os participantes da investigação.

Nesse contexto, ao entrelaçarmos os conceitos de inovação pedagógica e mudança paradigmática compreendemos que a inovação pedagógica tem a ver com mudança que envolve práticas educacionais. Práticas essas que envolvem o professor e, o aluno que passa a co-participar delas. Se em outras épocas o aluno se enquadrava nos moldes do ensino tradicional cuja prática do professor não era contestada e estava relacionada a “*transmissão*” de saberes e informações. Há muito o aluno não mais condiz com o perfil “*obediente*” de aprendiz de informações desconexas.

Se falarmos na concepção de “crise” (Kuhn) poderíamos avaliar a questão da “crise” de uma maneira macro em que o mundo globalizado requer novos paradigmas para lidar com as exigências e as mudanças aligeiradas em todos os setores da sociedade. Em outras palavras, a “crise” atingiu em maior ou menor proporção todos os setores da sociedade. Contudo, no setor educacional a “crise” emerge na voz dos envolvidos diretamente com o processo de ensino e aprendizagem – o professor e o aluno -. Nessa perspectiva emerge essa investigação com a proposição de compreender a inovação pedagógica como ruptura paradigmática de práticas educativas tradicionais, a partir das vozes dos alunos e professores do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília. Valendo-nos na,

... primazia da pessoa humana sobre as necessidades materiais e sobre os sistemas coletivos que sustêm o desenvolvimento”, onde “cada pessoa [tenha] o direito de poder viver como uma pessoa, isto é, de poder usufruir e pôr em prática um máximo de iniciativas, de responsabilidade e de vida espiritual (MOUNIER, 1976, p.25 Apud SOUSA, 2000, p.13).

Com a “crise” estabelecida (Kuhn) o cenário globalizado tem requerido uma nova identidade para o professor e para o aluno. Assim, o como se “ensina” está diretamente ligado a quem somos individualmente quando exercemos o ofício de ensinar. Considerando identidade como “*um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão*” (NÓVOA, 2004). Em outras palavras:

[...] Esse novo cenário, marcado pelas perplexidades diante da velocidade de mudanças bruscas presentes no mundo contemporâneo, altera de forma significativa o processo de formação docente, o modo de se conceber o processo de ensinar e de aprender e o compromisso das instituições educativas em construir-reconstruir a identidade dos sujeitos que convivem em um determinado contexto histórico [...] (NÓVOA, 2004, p.10).

Portanto, partindo da proposição de inovação pedagógica como ruptura paradigmática ter a ver com a mudança da prática pedagógica parece-nos que “*serão os professores aqueles que, em definitivo, mudarão o mundo da escola, entendendo-a*”. (STENHOUSE, 1984, Apud, HERNÁNDEZ, 1998). Em outras palavras, a mudança da identidade do professor frente a uma nova concepção de ensinar e de aprender poderá favorecer a inovação pedagógica na escola. O professor permanece ator da história da educação, embora não mais como único protagonista. A nova identidade do professor no processo de inovação pedagógica requer reavaliar seus próprios conceitos de ensinar e de aprender, “*abandonando sua zona de conforto*” (LAND & JARMAN, 1992). O seu papel se estende e alcança o nível de analista da “*erosão*” (FINO, 2010) da escola em que está inserido, entendendo-a e reavaliando-a dialogicamente com aqueles que se tornaram os atores principais no processo de ensino e aprendizagem: os alunos. Nessa perspectiva de “mudança de identidade” o professor como pessoa distingue-se do “indivíduo”:

Porque a pessoa, ao contrário do indivíduo que se centra sobre si mesmo e nesse sentido se apaga, abre-se aos outros, abre-se numa interação dinâmica e ativa, por vezes conflituosa e batalhadora, na construção da sua personalidade. Não receia ir contra a maré, nem se distinguir da massa amorfa que segue fortes lideranças (SOUSA, 2000, p.13).

Desde a criação da escola pública a atribuição dada ao professor de “poder” e “autoridade” se perpetuou ao longo dos últimos dois séculos. Na concepção do professor enquanto “pessoa” (SOUSA, 2000) dinâmica, ativa não há lugar para meio termo, “os conflitos” internos e externos não são empecilhos para que uma mudança real ocorra. Em outras palavras, o professor como “pessoa” poderá contribuir para o rompimento das

práticas pedagógicas tradicionais. O professor que se requer no momento histórico em que a informação tornou-se “*moeda corrente*” (TOFLER, 1991) é mais que um “indivíduo” que segue regras e concepções arcaicas reproduzindo-as sem questioná-las em salas de aula dia após dia ao longo de sua vida profissional. Assim, não se trata somente de questionar regras, currículos, teorias ou métodos, mas fazer uma auto-análise enquanto “*pessoa-professor*” e vice-versa auto-estabelecer uma nova “*personalidade enquanto pessoa*” que poderá imprimir práticas pedagógicas críticas, inovadoras independentemente de novas teorias, currículos ou métodos implementados, pois a diferença estará na “*construção pessoal da sua personalidade*” (SOUSA, 2000).

Portanto, as ações e pensamentos que direta ou indiretamente incorporam o conhecimento de forma particular são induzidos a uma característica estável nos modos de pensar e agir do “indivíduo”. E, como “indivíduo” o professor não consegue facilitar o desenvolvimento de conhecimentos que não pode desenvolver em si próprio, ensinar o que não sabe ou uma autonomia que não adquiriu. A fim de se estabelecer uma ruptura paradigmática na educação, a formação do educador como “pessoa” há de ser construída dentro de uma diversidade e autonomia curricular de sustentação, ou seja, cultural, social e econômica. E, assim buscar “*compreender os acontecimentos humanos e sentir a alternatividade da possibilidade humana*” (BRUNER, 1997, p.56) em gerar uma prática pedagógica inovadora capaz de fomentar um novo paradigma educacional.

Se por um lado, na perspectiva do professor (pessoa) deixar de ser um protagonista reprodutor (do sistema tradicional) no processo de ensino e aprendizagem, para ser alguém que reconhece a necessidade de interagir com aqueles que se tornaram os protagonistas. Mesmo que para isso precise travar lutas internas com seus próprios conceitos, convicções e paradigmas. Por outro lado, os alunos como protagonistas no processo de ensino e aprendizagem são co-participantes na construção do conhecimento, sendo necessário assumir uma postura de sujeito comprometendo-se com o saber, sendo que no mesmo cenário se é ator e platéia. Para Paulo Freire (2002) o aprendiz precisa assumir-se como “*sujeito também da produção do saber*”, e que se convença que “*ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção*” (FREIRE, 2002, p.25).

Para Dewey (1852-1952), é preciso liberdade para o aprendiz elaborar suas próprias certezas, seus próprios conhecimentos. Em outras palavras, a partir da elaboração de suas

certezas, conceitos o aprendiz poderá ser confrontado sendo partícipe na construção de novos conhecimentos. Assim, a inovação pedagógica é colocada em termos de mudança e transformação em que os papéis dos atores (professores e alunos) favorecem uma transformação na escola tradicional (FINO, 2010). Portanto,

... a inovação pedagógica passa por uma mudança na atitude do professor, que presta muito maior atenção à criação dos contextos da aprendizagem para os seus alunos do que aquele que é tradicionalmente comum, centrando neles, e na atividades deles, o essencial dos processos (FINO, 2010).

Nesse contexto, os alunos se encontram em um nível de maturidade cultural e social mais elevado que em outras épocas. Adentram as salas de aula com uma capacidade de abstrair o conhecimento mediado e construído coletivamente com mais facilidade. Embora, por vezes o conhecimento levado por eles às salas de aula necessite ser lapidado a bom termo para se alcançar a sua eficácia. Para Mello (1982), *“há um consenso de que a educação escolar precisa constituir competências individuais para acessar, processar e aplicar informações”*, contudo é preciso que o aprendiz saiba lidar com as competências e habilidades por vezes desconhecidas (MELLO, 1982, p.143). E, é nesse cenário que simultaneamente professores e alunos são atores e platéia. A partir de esforços cognitivos próprios, ao adquirir um conhecimento o aluno o percebe de forma mais clara e útil ao associá-lo a conhecimentos anteriores que podem ser usados em referência ao novo conhecimento (BRUNER, 1996, p.12). Para Sousa & Fino (2008), ao longo dos anos, a modernidade concebeu uma escola em que os alunos,

... quando nela entrassem, passassem imediatamente a ‘respirar’ uma atmosfera carregada de elementos e de significações que se revelaram ser muito mais importantes e decisivos que as meras orientações inscritas no brevíssimo currículo ‘oficial’ da escola pública (SOUSA & FINO, 2008, p. 14).

Assim, ao refletirmos sobre educação e considerarmos a época em que vivemos atualmente e, conseqüentemente as mudanças refletidas a partir dela há razões para crer que, *“de certa forma, começamos a compreender o processo educativo com mais clareza”* (BRUNER, 1999, p.42). Assim, na educação se faz necessário *“reconsiderar o papel das operações simbólicas do homem”* (BRUNER, 1999, p.42) em que tanto o professor quanto o aluno podem ser igualmente considerados “pessoa” que *“não receiam ir contra a maré, nem se distinguir da massa amorfa que segue fortes lideranças”* (SOUSA, 2000) ou

paradigmas arraigados no passado, mas “pessoas” ativas, reflexivas, partícipes no processo de construção do conhecimento.

Nessa perspectiva emerge essa investigação com a proposição de compreender a inovação pedagógica como ruptura paradigmática de práticas educativas tradicionais, a partir das vozes dos alunos e professores do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília que, pareceu-nos propício para a realização desse estudo. A nosso ver, por possibilitar uma possível mudança no *status quo* de cursos de formação de professores brasileiros ancorados no ensino tradicional. Em outras palavras, quando conhecemos o mundo de maneiras diferente, posicionamentos diferentes é possível produzir novas estruturas. Assim, sob o olhar e a voz dos participantes dessa investigação foi possível compartilhar *in loco* realidades diferentes e sonhos possíveis (FREIRE, 1992; BRUNER, 1997). Como veremos a seguir.

1.5. Inovação Pedagógica como ‘Utopia Realizável’: um novo conceito

Para conceituarmos inovação pedagógica como ‘utopia realizável’ faz-se necessário, primeiramente, sua contextualização nas questões discutidas ao longo deste capítulo. Portanto, ao pautarmos esse capítulo na diversidade de autores e conceitos sobre inovação pedagógica em que apresentamos *Educação versus Inovação Pedagógica* no qual foi apontado consenso que mudanças têm ocorrido de maneira aligeirada em todos os setores da sociedade, mas que no setor educacional essas mudanças ainda são consideradas superficiais e insuficientes. Por não contemplarem necessidades e anseios de um novo paradigma educacional que se tornou uma exigência real há mais de três décadas. Assim, inovar na educação passou a ser “uma utopia” de difícil alcance como qualquer utopia, pois a escola não mais poderia se manter como uma fábrica de informações desconexas e o conhecimento por si só deixou de representar um domínio suficiente do saber.

Em se tratando da realidade brasileira a inovação pedagógica na educação ao longo das décadas ocorreu através de teorias, currículos, leis, metodologias e tecnologias. Portanto, inovação pedagógica esteve relacionada à “inserção do novo” e da “criatividade” inseridas, alteradas ou adaptadas através de teorias, currículos, leis, metodologias e tecnologias reproduzindo uma novidade superficial sem, contudo lograr êxito na descoberta de um novo paradigma que pudesse substituir o tradicional vigente desde o século XVIII. Assim, *Inovação e Educação: para além da polissemia* apresentou a

diversidade de significado atribuído ao termo inovação que por vezes são utilizados como sinônimos, sem, contudo se tratarem de realidades idênticas. Apresentamos teorias e conceitos de autores como Moustakas (1967), Torrance (1972), Huberman (1973), Stein (1974), Cardoso (1992), Land & Jarman (1992), Ferretti (1995), Alencar (1995, 2002), Hernandez (2000), Vasconcelos (2009) que descrevem inovação como “mudança”, “inserção do novo” e “criatividade” ocorridos no seio na educação brasileira. Embora inovação na educação apresente essa polissemia de significados, importa-nos nessa investigação a inovação pedagógica como ruptura, descontinuidade com perspectiva da insurgência de um novo paradigma.

Por esse estudo se dedicar a investigar alunos e professores de um Curso de Pedagogia apresentamos *Inovação e Formação de Professores: uma construção histórica* com o objetivo de situar o Curso e as diversas influências sofridas ao longo da história da educação brasileira desde a sua colonização. Influências essas que ainda nos dias de hoje são refletidas em escolas brasileiras e consequentemente nos cursos de formação de professores. Assim, o *Percorso Histórico do Curso de Pedagogia* apresentou os percalços trilhados pelo Curso por mais de meio século. Em suma, foi revelada a relação intrínseca da história da educação com o Curso de Pedagogia brasileira. Além da promulgação, em 2005, da Lei inédita das Diretrizes Curriculares Nacionais que possibilitou autonomia às universidades e institutos superiores para elaboração e gerenciamento de seus próprios Cursos de Formação de Professores atendendo às especificidades regionais, estaduais e municipais do público alvo.

No contexto apresentado em torno da polissemia de significados de inovação pedagógica na educação brasileira, bem como do Curso de Pedagogia. Como dissemos, a presente investigação busca compreender a *Inovação Pedagógica como Ruptura Paradigmática*, cuja discussão nesse capítulo girou em torno das interfaces, dentre outras, que a cerceiam como a globalização e a cultura. Assim como esquadrinhou a compreensão de paradigma a partir de uma retrospectiva aos primórdios da criação da escola pública no século XVIII nas teorias e conceitos (TOFFLER (1970-1991), KUHN (1962-1989), FREIRE (1970-1998), STRAUSS (1970), GEERTZ (1998), BRUNER (1996, 1997, 1999), SOUSA (2000), BAUDRILLARD (2001), SACRISTAN (2002), FINO (2003), NÓVOA (2004), BELTRAME & CAMACHO (2005), MACEDO (2006)) que melhor se apropriasse do conceito de inovação pedagógica como ruptura paradigmática de práticas

pedagógicas tradicionais. Que tem a ver com a relação dialética entre professores e alunos enquanto protagonistas na mudança do processo de ensino e aprendizagem (FINO, 2003).

A este propósito, *Inovação Pedagógica como ‘Utopia Realizável’* emerge nessa investigação como um novo conceito para a temática – inovação pedagógica – pautado nas concepções de paradigma em Kuhn (1962), de educação fabril em Toffler (1970), de educação bancária em Freire (1970), do professor como pessoa em Sousa (2000) e de ruptura paradigmática de práticas pedagógicas tradicionais em Fino (2003).

A partir desses pressupostos teóricos inovação pedagógica como ‘utopia realizável’ demanda romper com o paradigma tradicional de ensinar e de aprender com o objetivo de estimular professores e alunos (como protagonistas) gerenciarem o processo educacional. Nesse sentido, a prática pedagógica torna-se dialética e reflexiva, pois os alunos também são co-participantes. E, independente do currículo o conhecimento é construído coletivamente preconizando uma reorganização da teoria e da práxis pedagógica. Portanto, inovação pedagógica como ‘utopia realizável’ pode representar um movimento inovador no contexto da educação em seus diversos níveis, pois o processo educacional de ensino e aprendizagem desde sempre implicou em ensinar e aprender. E, na perspectiva do ‘utópico realizável’ os atores (professores e alunos) passam a ser simultaneamente protagonistas no processo. Assim, é possível visualizar o que antes parecia utópico e romper com o paradigma tradicional, avançando em diferentes âmbitos, com outras possibilidades de realizar uma prática pedagógica inovadora capaz de promover uma ruptura na estrutura tradicional de ensinar e de aprender. Em outras palavras, uma mudança ontológica no processo educacional.

Assim, a concepção de inovação pedagógica como transformação da realidade (mudança ontológica) implica uma “*Pedagogia da Possibilidade*” (FREIRE, 2001; McLAREN 1998; SIMON, 1995), que permita o surgimento do novo, que possibilite o pensar e o fazer de uma educação transformadora dialético-reflexiva da “pessoa” (aluno e professor) no mundo e com o mundo (SOUSA, 2000; FREIRE, 1970). Demanda uma nova práxis e uma ação histórica, assim como ousadia para romper com o *status* do conhecimento e paradigmas educacionais que (re) produzem práticas excludentes e injustiças, tanto na escola como na sociedade. A “*Pedagogia da Possibilidade*” conclama alunos e professores a vivenciar coletivamente a inovação pedagógica, que aqui chamamos

de ‘*utopia realizável*’ retomando o conceito de “*inédito viável*”²⁹ (FREIRE, 1992). A partir da compreensão que “*a linguagem da possibilidade comporta a utopia como sonho possível*” (FREIRE, 1992, pp.91-92).

Portanto, *Inovação Pedagógica como ‘Utopia Realizável’* implica uma mudança ontológica no ofício do professor, no papel do aluno e na natureza da educação na sociedade. Demanda ousadia para que coletivamente possamos imaginar algo inédito, mas viável, que é a concretização das utopias, que é a vivência de uma educação fundada nos princípios da democracia e da justiça social em que alunos e professores são protagonistas. E a escola pode ser considerada um teatro cujos protagonistas (alunos e professores) atuam simultaneamente como platéia e atores principais. Assim, embora pareça paradoxal inovação pedagógica como algo utópico, mas realizável é assim que a compreendemos. Como um paradigma visivelmente utópico, mas também de possível construção. Pois requer não apenas práticas pedagógicas inovadoras, mas uma mudança ontológica no ofício de ensinar, na natureza da educação frente às exigências requeridas por todos os setores da sociedade e ainda, no papel dos alunos e professores como partícipes na escola e no mundo que os cercam. Nessa perspectiva, inovação pedagógica como ‘utopia realizável’ emerge na teoria da “*Pedagogia da Possibilidade*” como um sonho possível de ser realizado, pois a “*impossibilidade do amanhã diferente*” implica em não “*eternizarmos*” o hoje, porque somente “*a permanência no hoje*” pode matar a “*possibilidade de sonhar*” (FREIRE, 1992, pp. 91-92) um sonho ‘utópico’ mas possível de se ‘realizar. Como o de romper com práticas pedagógicas arraigadas no paradigma tradicional de ensinar e aprender.

1.5.1. Inovação Pedagógica: como “Pedagogia da Possibilidade”

Inovação pedagógica como ‘utopia realizável’ revela uma interconexão entre a inovação e o que chamamos de “*Pedagogia da Possibilidade*” (FREIRE, 2001; McLAREN 1998; SIMON, 1995). Nessa investigação, nossos participantes, quando se referem ao conceito de inovação pedagógica, falam de algo que ainda está por vir, ou seja, de algo que ainda não existe em realidade, mas que pode ser construído. Notamos, por exemplo, que constroem suas frases no futuro do pretérito (seria, poderia, caberia), o que indica uma condicionalidade vinculada à emergência e existência do novo, mas também a consciência

²⁹ “Uma coisa ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um “percebido destacado” pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade” (FREIRE, 1992, p.206).

da *possibilidade*. Para Freire (1992) sonhar faz parte da natureza da história humana, pois não é somente um ato político como também uma conotação da forma histórico-social de ser e estar sendo homens e mulheres. Assim, “*não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança*” (FREIRE, 1992, pp.91-92) e nessa perspectiva a história é compreendida como “*possibilidade*” e não como determinismo.

Giroux (1988, apud SIMON, 1992) argumenta que há pelo menos três preocupações básicas quando articulamos uma “*linguagem da possibilidade*”. Segundo ele,

... primeiramente é preciso articular uma visão moral e uma ética social que ofereça uma referência para justificar um tipo específico de prática pedagógica. Segundo, é preciso especificar uma conceitualização que integre questões relativas a poder, política assim como à possibilidade na construção do “*imaginário social*”. Em terceiro lugar, deve desenvolver uma concepção de Pedagogia que considere as relações entre saber e subjetividades de forma a reconhecer as complexidades da produção das identidades, competências e desejos – assim como as de uma agenda progressiva para o processo de ensino e aprendizagem nas escolas (GIROUX, 1988 Apud SIMON, 1992, p. 6).

Portanto, a “*linguagem da possibilidade*” - que sustentaria a inovação pedagógica – pressupõe uma nova visão moral, uma ética social e uma nova conceitualização das assimetrias de poder que se apresenta no imaginário daqueles que participarão da mudança no processo de ensino aprendizagem. A possibilidade de desafiar o *status quo* e romper com as contingências do cotidiano seria gerada a partir da transformação das ideias, ou seja, do “*imaginário social*” de alunos, professores, pais e membros da comunidade. Isso nos leva a considerar que a inovação exige primeiramente uma visão inovadora, ou seja, exige que professores e alunos comunguem de ideias que informam possíveis transformações no cotidiano da prática pedagógica.

Em outras palavras, a gênese da inovação pedagógica como ruptura está centrada em uma profunda transformação na forma de pensar e fazer educação. Exige uma mudança paradigmática, uma alteração na natureza do ato educativo, seja na escola ou nos espaços não formais. Está vinculada, portanto, a insurgência de uma “*Pedagogia da possibilidade*” que possa expressar e gerar esperança. Nasce como uma Pedagogia que trabalha na reconstrução do “*imaginário social*” a serviço da liberdade humana, da democracia e da justiça. Assim, inovação pedagógica exige pensar a Pedagogia como “*possibilidade*” e, a

atuação do professor, como “*tecnologia cultural*”³⁰. Demanda também, que o professor assuma um posicionamento dialético-reflexivo, que é essencialmente crítico, frente às demandas da prática educativa no contexto atual. E nessa postura do professor como crítico, mediador do conhecimento, inovador Freire (2000) conclama a “*pensar e optar, a aderir e agir projetando ininterruptamente a concretização dos sonhos possíveis cuja natureza é tanto ética quanto política*”. Pois o que é utópico poderá também impulsionar o professor crítico, mediador, inovador a fazer “*possíveis os sonhos aparentemente impossíveis*” (FREIRE, 2000, p.89).

Uma “*Pedagogia da possibilidade*” que produza mudança pressupõe a construção de uma nova realidade comprometida com a “*formação de uma história nova, possibilitadora e regenerativa*”. Essas construções são “um empreendimento coletivo, partilhado, social, no qual se devem ouvir as vozes de todos os participantes” (McLAREN, 1998, p. 69). Logo, inovação pedagógica, como ‘utopia realizável’ na “Pedagogia da Possibilidade”, baseada nos princípios freireanos (1970) requer não apenas a transformação dos currículos, métodos ou das práticas pedagógicas, mas uma mudança na forma dos indivíduos serem no mundo e com o mundo. Implica uma mudança ontológica no ofício do professor, no papel do aluno na escola e no mundo e, ainda na natureza da educação frente às exigências requeridas por todos os setores da sociedade. Em outras palavras, a “Pedagogia da Possibilidade” pode ser concebida como inovação pedagógica enquanto ‘utopia realizável’ que requer mais que ousadia para tornar-se real, pois demanda uma mudança ontológica da natureza da educação e, conseqüentemente, das relações sociais. Pois a utopia pode tornar-se um sonho realizável como um processo constante de “*ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica, etc.*” (FREIRE, 1992, p.99).

Sumário-justificativa da investigação

Nesse capítulo exploramos as várias definições de inovação e, no campo da educação, do conceito de inovação pedagógica. Argumentamos que há uma polissemia de sentidos quando se trata das noções de inovação, mudança, criatividade e inserção do novo. Destacamos que esta polissemia deve impulsionar novos estudos que avancem o

³⁰ Em que a mudança da natureza da ação docente torna-se imprescindível para que ocorram inovações pedagógicas, ou seja, a prática educativa do professor torna-se um instrumento de tecnologia cultural. Questão esta que será apresentada nessa tese no capítulo que discutirá Inovação pedagógica e linguagens midiáticas.

conhecimento atual sobre “inovação” em educação, alicerçando novas iniciativas teórico-práticas, como o Curso de Pedagogia da UnB. Alertamos também que a multiplicidade de sentidos não pode servir como justificativa para a manutenção de práticas tradicionais que promovem a exclusão e a manutenção das desigualdades educacionais. Identificamos também a necessidade de dar voz aqueles que são responsáveis pela inovação no cotidiano das instituições de ensino: professores e alunos.

Notamos ainda que a implementação da inovação pedagógica constitui um desafio para os vários níveis de ensino. No ensino superior, mais especificamente em cursos de formação de professores, o percurso histórico ilustra desafios que ainda se apresentam para a inovação em educação. Destacamos que a qualidade da educação básica, assim como o rompimento com o ensino tradicional, depende também do tipo de formação recebida pelos professores e de suas práticas inovadoras e críticas diante da educação centrada na pessoa do professor.

A este propósito, no Brasil há uma crescente preocupação com a formação de professores para atender as novas demandas de uma sociedade globalizada, o que se torna evidente nas novas legislações como as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, já mencionada, e também nas novas políticas educacionais, como o Plano de Desenvolvimento da Educação³¹ (PDE). Nesse contexto de mudança, no qual o sentido polissêmico da inovação é usado para justificar diversas iniciativas e políticas públicas, parece-nos essencial ouvir os responsáveis pela educação como processo cotidiano, ou seja, professores e alunos tanto do ensino superior quanto do ensino básico. Faz-se necessário também ouvir alunos (professores) em formação, especialmente aqueles que já participam de iniciativas auto-denominadas inovadoras como a Universidade de Brasília. Assim, a partir da década de 90, seguindo o estabelecimento do Brasil como uma república democrática, a promulgação das novas legislações educacionais, houve registro de várias iniciativas que se auto-denominavam “inovadoras” no âmbito da formação de professores. Uma dessas iniciativas é a proposta curricular do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB) que apresentaremos nos próximos capítulos dessa tese.

Por fim, este capítulo situa o presente estudo no campo da inovação pedagógica de práticas pedagógicas como ruptura paradigmática; além de conceituar nessa investigação

³¹ Cf. [www.http://pde.mec.gov.br](http://pde.mec.gov.br)

inovação pedagógica como ‘utopia realizável’ na perspectiva da “*Pedagogia da Possibilidade*” como algo “inédito-viável” indicando a necessidade de ouvir possíveis responsáveis ou não por uma ruptura paradigmática na Universidade de Brasília e, mais particularmente, nas práticas pedagógicas do Curso de Pedagogia.

Portanto, esse Curso parece-nos uma iniciativa propícia para o estudo da inovação pedagógica como mudança paradigmática no contexto brasileiro, utilizando a abordagem etnográfica, pois:

i) em primeiro lugar, representa o esforço de um grupo de docentes (pesquisadores) e alunos que procuraram transformar uma utopia, uma visão particular da educação, em realidade. Ou seja, procuram viabilizar algo que ainda é inédito, um fenômeno que Ana Maria Freire (1992) chama de “*inédito-viável*”. Segundo a autora o “*inédito-viável*” é uma coisa “*ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um “percebido destacado” pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade*” (FREIRE, 1992, p.206). Logo, parece pertinente estudar a possibilidade de uma ‘utopia realizável’ através do estudo da natureza da inovação pedagógica na prática pedagógica do Curso de Pedagogia da UnB na visão de seus professores e alunos.

ii) em segundo lugar, este curso é adequado para uma investigação sobre inovação pedagógica, pois trata da educação de alunos que serão professores, portanto, são alunos que poderão fazer diferença ou não no ensino tradicional das salas de aula no ensino básico seja reproduzindo práticas tradicionais ou imprimindo uma prática crítica e inovadora.

iii) terceiro, é uma iniciativa pioneira entre as universidades públicas brasileiras, sendo a primeira a reformular e lançar um projeto acadêmico, antes mesmo da publicação das Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia.

iv) em quarto lugar, permite que o esforço inovador de alunos e professores possa ser analisado através de vários aspectos pedagógicos, como o currículo que é oferecido (pela primeira vez) nas modalidades presencial, semi-presencial e *on-line* simultaneamente. E, ainda por propiciar aos alunos personalizar o currículo através das opções ofertadas nos espaços curriculares *Projetos*, atendendo a interesses de formação individual dos alunos. Em outras palavras, ao concluírem o Curso de Pedagogia na UnB os

alunos poderão ter um histórico escolar personalizado o que favorecerá sua escolha para atuação profissional em espaços escolares ou não após a formação.

v) finalmente, este curso, com suas características particulares, era uma experiência ainda inédita nas universidades públicas do Brasil em 2006/2007, constituindo um caso único e, portanto, merecedor de um estudo detalhado.

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA, CONHECIMENTO E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNB: UM PROCESSO DIALÉTICO REFLEXIVO

Nossa pesquisa revelou que na visão dos alunos e professores do Curso de Pedagogia da UnB, o fenômeno de inovação pedagógica requer uma nova percepção da natureza da construção do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem. Os participantes destacaram que há uma relação dialética entre inovação e conhecimento principalmente em se tratando da natureza do conhecimento educacional e dos processos de construção de conhecimento como ação reflexiva, como veremos neste capítulo. O objetivo aqui é explorar as imbricações entre inovação e conhecimento, as quais emergiram fortemente nos dados e passaram a constituir uma das nossas categorias de análise.

O capítulo está dividido em duas partes, uma sobre conhecimento e outra sobre a dialética da construção do conhecimento por alunos e professores. O foco da primeira parte é a natureza do conhecimento no Curso de Pedagogia da UnB, explorando, por exemplo, a porosidade epistemológica do campo educacional. A segunda parte versa sobre a percepção dos participantes quanto aos processos de inovação e construção do conhecimento, destacando elementos como a reflexividade e a dialética do pensar e do fazer pedagógico. Procuramos oferecer *insights* que iluminam como se dá a inovação na perspectiva do aluno e do professor (primeira questão de pesquisa³²) e de que maneira a inovação pedagógica emerge na formação de alunos do Curso de Pedagogia da UnB

³² Como se dá a inovação pedagógica a partir do estudo da natureza da prática pedagógica dos alunos do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília – UnB?

(segunda questão de pesquisa³³). Nossos dados nos levam a concluir que o processo de inovação desafia o paradigma positivista do conhecimento e demanda novas formas de ver e pensar o campo educacional. Eles também nos permitem afirmar que o processo de inovação somente ocorre quando há possibilidade para construção dialético reflexivo do conhecimento (como, por exemplo, o conhecimento educacional, das diversas áreas e também da experiência docente), em um processo de tese, antítese e síntese sobre o processo de ensino e aprendizagem, do qual participam os participantes da pesquisa.

2.1. A natureza do conhecimento no Curso de Pedagogia da UnB

O objetivo desta seção é explorar como os participantes do estudo compreendem as imbricações entre a natureza do conhecimento no Curso de Pedagogia e inovação pedagógica. Esta é uma tarefa desafiadora, pois a natureza (ou gênese) do conhecimento é uma das questões mais complexas da Filosofia das Ciências. Ela remonta aos gregos e ao debate sobre “o que” e “como” e “por que” é possível conhecer - um debate que continua até hoje. O termo Conhecimento provém do latim *cognoscere* que significa ato ou efeito de conhecer (FERREIRA, 1986, p. 454). Segundo a Filosofia dá-se o nome de conhecimento,

... à relação que se estabelece entre um sujeito *cognoscente* (ou uma consciência) e um objeto. Todo conhecimento, portanto, pressupõe dois elementos: o sujeito que quer conhecer e o objeto a ser conhecido, que se apresentam frente a frente, dentro de uma relação. Isso equivale a dizer que o conhecimento é *o ato*, o processo pelo qual o sujeito se coloca no mundo e, com ele, estabelece uma ligação (ARANHA & MARTINS, 1993, p.54).

Por outro lado,

... o mundo é o que torna possível apto a conhecê-lo. Só há saber para o sujeito *cognoscente* se houver um mundo a conhecer, mundo este do qual ele é parte, uma vez que o próprio sujeito pode ser objeto de conhecimento (ARANHA & MARTINS, 1993, p.54).

Como principais expoentes deste campo, na Grécia Antiga, podemos citar Sócrates, com a ironia³⁴ e a maiêutica³⁵; Platão, com o Doxa³⁶ e Aristóteles com a Espisteme³⁷. Estes

³³ Que percepções, impressões, expectativas, os alunos, professores, Chefes de Departamento, Coordenador Pedagógico e Direção da Faculdade de Educação da Universidade têm sobre as suas práticas pedagógicas e seus aspectos inovadores?

³⁴ Procedimento com o qual o filósofo conseguia que seus interlocutores reconhecessem que não sabiam o que imaginavam saber (CHAUÍ, 2006, p.123).

³⁵ Palavra grega que significa “parto”, com o qual, graças a perguntas adequadas feitas pelos filósofos, o interlocutor encontrava em sua alma racional a ideia verdadeira ou a essência da coisa procurada (CHAUÍ, 2006, p.123).

filósofos ajudaram a criar diferenciações entre empirismo³⁸ e racionalismo³⁹, aparência e essência, opinião e saber. Criaram também métodos para alcançar a verdade, como a maiêutica.

Na Idade Média, as ideias gregas foram apropriadas, ampliadas e criticadas por filósofos cristãos, como Santo Agostinho e São Tomás de Aquino, que propuseram uma visão teocêntrica do conhecimento. Suas proposições, entretanto, sofreram oposições durante a Idade Moderna com Descartes, Locke, Hume e Kant, precursores do racionalismo, do empirismo e do criticismo⁴⁰. Estas correntes são revisitadas e criticadas na Idade Contemporânea, um período no qual se destaca a crise da razão na Teoria do Conhecimento, exemplificada, pelo novo Iluminismo de Habermas. Segundo Morin (2000) na atualidade, *“ao mesmo tempo em que se ergue uma vertiginosa Torre de Babel dos conhecimentos, o nosso século realiza um mergulho ainda mais vertiginoso na crise dos fundamentos do conhecimento”* (MORIN, 2000, s/p).

Para Aranha & Martins (1993) os filósofos gregos concebiam o conhecimento de forma realista, pois não havia dúvida quanto à existência do mundo. Nessa perspectiva, o *“mundo é considerado inteligível”*. Em outras palavras, tudo que há no mundo é compreensível a partir do pensamento humano. Assim, o *“conhecimento se faz pela formação de conceitos, que são verdadeiros enquanto adequados à realidade existente”* (ARANHA & MARTINS, 1993, p.26). As autoras definem conhecimento sobre três aspectos:

Conhecimento como o pensamento que resulta da relação que se estabelece entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido. Isto é, a apropriação intelectual do objeto supõe que haja regularidade nos

³⁶ Reside dentro da famosa caverna de Platão. Os homens nos encontraríamos acorrentados à entrada de uma gruta escura, vendo, dos acontecimentos que acontecem às nossas costas, tão-somente suas sombras na parede oposta. Poucos conseguiriam, à custa de muito esforço, libertar-se das correntes — isto é, libertar-se da percepção das coisas pelos sentidos — e virar a cabeça para ver o real, e não a sombra do real. Esse virar-se é justo a guinada da percepção sensível rumo ao pensamento puro, à visão das idéias em si (CHAUÍ, 2006, p.123).

³⁷ “Ciência” – estudo do conhecimento científico do ponto de vista crítico, isto é, do seu valor; crítica da ciência; teoria do conhecimento (ARANHA & MARTINS, 1993, p.379).

³⁸ Doutrina filosófica moderna (século XVII) segundo a qual o conhecimento procede principalmente da experiência. Principais representantes: Bacon, Locke, Hume (ARANHA & MARTINS, 1993, p.378-379).

³⁹ Doutrina filosófica moderna (século XVII) que admite a razão como única fonte de conhecimento válido; superestima o poder da razão. Principais representantes: Descartes, Leibniz (ARANHA & MARTINS, 1993, p.381).

⁴⁰ Emergiu em Kant com o objetivo de investigar o entendimento, ou seja, as formas de como o entendimento e a razão podem conhecer.

acontecimentos do mundo; caso contrário, a consciência *cognoscente* nunca poderia superar o caos; **Conhecimento como o ato de conhecer**, enquanto relação que se estabelece entre a consciência que conhece e o mundo conhecido; e, **Conhecimento refere-se também ao produto**, ao resultado do conteúdo desse ato, ou seja, o saber adquirido e acumulado pelo homem (ARANHA & MARTINS, 1993, p.21).

Segundo Rorty (1988), o ato de conhecer é frequentemente associado ao ato de “*representar cuidadosamente o que é exterior à mente*”, ou seja, é visto como a “*reprodução mental da coisa conhecida*” ou com a criação de uma imagem do objeto conhecido. Conhecimento em *stricto sensu* significa apreender ou registrar fatos, indica ainda demonstrar causas constitutivas ou determinantes.

Ao considerarmos conhecimento como uma ação é possível afirmar que o “*ato de conhecer é simultâneo à transmissão pela educação dos conhecimentos acumulados em uma determinada sociedade*”. Em outras palavras, “*no decorrer dos tempos, a razão humana adquire formas diferentes, dependendo da maneira pela qual o homem entra em contato com o mundo que o cerca*” (ARANHA & MARTINS, 1993, p.21).

Ao nos reportarmos à Idade Moderna, conhecimento (na Filosofia) adquire *status* de disciplina com o objetivo de investigar “*quais os problemas decorrentes da relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, bem como as condições do conhecimento verdadeiro*” (ARANHA & MARTINS, 1993, p. 23). Como dissemos anteriormente, os principais defensores da Teoria do Conhecimento foram Descartes, Locke, Hume e Kant que detectaram em seus estudos alguns problemas discutíveis em relação ao conhecimento:

Quanto ao critério da verdade: o que permite reconhecer o verdadeiro? (exemplo: a evidência, a utilidade prática); **Quanto à possibilidade** do conhecimento: pode o sujeito apreender o objeto? (exemplo: dogmatismo, ceticismo); **Quanto ao âmbito** do conhecimento abrange a totalidade do real, ou se restringe ao sujeito que conhece? (exemplo: realismo, idealismo); e, **Quanto à origem** do conhecimento: qual é a fonte do conhecimento? (exemplo: racionalismo, empirismo) (ARANHA & MARTINS, 1993, p.23).

Para Pablos (2006), o conceito de conhecimento sofreu alterações que emergiram do desenvolvimento das sociedades:

... as sociedades geraram diferentes campos de ação e o peso deles determina os traços diferenciais entre umas e outras. Os mais significativos são: a cultura (o campo dos significados religiosos e filosóficos); a economia (produção e distribuição de bens e serviços); a política (leis e instituições representativas). A preponderância de algum destes campos em relação ao resto acentuou, historicamente, a influência

de determinados modelos de conceber e entender o conhecimento e o acontecer coletivo e individual (PABLOS, 2006).

A este propósito, a atividade de ensinar na sociedade do conhecimento sofreu mudanças significativas gerando,

... novas capacidades como aprender e resolver problemas de forma autônoma, aplicar a criatividade e a iniciativa, saber trabalhar em equipes e em redes, aprender permanentemente ao longo da vida ou desenvolver habilidades para enfrentar as mudanças (HARGREAVES, 2003, p.12).

Para Foucault (2002), o ser humano pensa e avalia dentro de esquemas denominados *epistemes*⁴¹ em que vive cuja prática discursiva aparentemente é discursiva embora escamoteie sua condicionalidade às estruturas epistêmicas. Em outras palavras, na perspectiva de interpretar a realidade,

... o ser humano construiu uma estrutura baseada no conhecimento científico, inicialmente circunscrita à Filosofia. Por seu próprio crescimento e desenvolvimento, produziu-se um processo de ramificação, dando origem a novos terrenos e áreas do conhecimento (PABLOS, 2006, p. 67).

Gallo (1998) utiliza o termo “*arbórea*” metaforicamente para definir a estrutura do conhecimento na perspectiva tradicional:

... Parte-se de uma árvore geral do conhecimento (a Filosofia), cujas extensas raízes devem estar arraigadas em solo firme (as premissas verdadeiras), com um tronco sólido que se desenvolve de maneira ramificada, estendendo-se assim pelos mais diversos aspectos da realidade. O paradigma arborescente representa uma concepção racionalista baseada na fragmentação cartesiana do saber, como forma de sistematizar e ajustar o fluxo de informações pelos caminhos internos da árvore do conhecimento (GALLO, 1998 apud PABLOS, 2006, pp.67-68).

Em outras palavras, o autor explica melhor a metáfora arbórea do conhecimento:

O tronco da “árvore do saber” seria a própria Filosofia, que originariamente reunia em seu seio a totalidade do conhecimento; com o crescimento progressivo da “árvore”, adubada intensamente pela curiosidade e sede de saber própria do ser humano, ela começa a desenvolver os galhos das mais diversas “especializações” que, embora mantenham suas estreitas ligações com o tronco - nutrem-se de sua seiva e a ele devolvem a energia conseguida pela fotossíntese das folhas em suas extremidades, num processo de mútua alimentação/fecundação - apontam para as mais diversas direções, não guardando entre si outras ligações que não sejam o tronco comum, que não seja a ligação histórica de sua genealogia. Para ser mais preciso, as ciências relacionam-se todas com seu “tronco comum” - pelo menos no aspecto formal e

⁴¹ Configura os mais diversos terrenos do saber de uma época.

potencialmente -, embora não consigam, no contexto deste paradigma, relacionarem-se entre si (GALLO, 1994).

Se Gallo (1994, 1998) explica a concepção de conhecimento sob a perspectiva tradicional com a metáfora arborescente. Deleuze & Guattari (1980) contrapõem que na perspectiva do conhecimento emergir a partir do pensamento humano que a sua construção não possa ser comparada de forma arbórea, pois

... o pensamento não é arborescente, e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada. Aquilo a que chamamos, injustamente, 'dendritos' não asseguram uma conexão dos neurônios num tecido contínuo. A descontinuidade das células, o papel dos axônios, o funcionamento das sinapses, a existência de micro-fendas sinápticas, o salto de cada mensagem por sobre essas fendas, fazem do cérebro uma multiplicidade que mergulha, em seu plano de consistência, num sistema de incerteza probabilística, *uncertain nervous system* (DELEUZE & GUATTARI, 1980).

Portanto, explicam os autores que,

... os paradigmas arborizados do cérebro dão lugar a figuras rizomáticas⁴², sistemas, acentrados, redes de autômatos finitos, estados caóticos. Sem dúvida, este caos está escondido pelo esforço das facilidades geradoras de opinião, sob a ação dos hábitos ou dos modelos de reconhecimento; mas ele se tornará tanto mais sensível, se considerarmos, ao contrário, processos criadores e as bifurcações que implicam. E a individuação, no estado de coisas cerebral, é tanto mais funcional quanto não tem por variáveis as próprias células, já que essas não deixam de morrer sem renovar-se, fazendo do cérebro um conjunto de pequenos mortos que colocam em nós a morte incessante. Ela apela para um potencial que se atualiza sem dúvida nas ligações determináveis que decorrem das percepções mas, mais ainda, no livre efeito que varia segundo a criação dos conceitos, das sensações ou das funções mesmas (DELEUZE & GUATTARI, 1996).

Em uma perspectiva formativa inovadora de construção do conhecimento é necessário um consubstanciamento teórico científico a fim de encontrar novas formas de pensar a educação. Pablos (2006) elenca alguns exemplos para se fomentar uma proposta formativa inovadora e coerente de pensar a educação:

a) Contextos ricos em fontes e materiais de aprendizagem; b) Cenários que favoreçam a interação social; c) Propostas que favoreçam a transferência de aprendizagem em novos contextos; d) Fórmulas que permitam reconceitualizar a avaliação educativa; e e) Problemas a resolver que exijam estudantes mais ativos e responsáveis (PABLOS, 2006, p.75).

⁴² Serão apresentadas com mais detalhes no Capítulo 3 desta tese.

Conquanto haja uma polissemia de conceitos em torno do termo conhecimento ao longo da história da humanidade. No contexto desta tese, importa-nos acrescentar à discussão apresentada aqui a partir das correntes filosóficas, os diferentes aspectos que abordam a natureza da construção do conhecimento nas teorias de Piaget, Vygotsky e Marx que deixaram como legado grandes contribuições tanto para os campos da Psicologia, da Sociologia como para o campo da Educação.

A despeito de Piaget (1896-1980) ter contribuído com diversos estudos científicos para a Psicologia e Pedagogia a essência de seu trabalho pode ser traduzida pela busca de compreender o conhecimento e sua evolução. Piaget defendia que a partir da observação da criança em suas várias fases (estágios⁴³) era possível entender o conhecimento humano. Assim, justificara que as estruturas de raciocínio ocorrem progressivamente, em conformidade a vários estágios que a criança perpassa, e o conhecimento evolui através de estruturas cognitivas que são construídas. Nessa perspectiva, há uma “*reorganização cognitiva*” a partir da aprendizagem (PIAGET, 1977).

Piaget considerava o funcionamento intelectual como uma atividade biológica. Nessa perspectiva, uma atividade intelectual e biológica faz parte de um processo que se complementam e favorecem ao organismo humano adaptar-se ao meio e organizar suas experiências. Para Piaget a lógica e o pensar da criança difere da lógica e pensar do adulto. Ao considerar a inteligência sob o aspecto cognitivo e afetivo, Piaget classificou três tipos de conhecimento: físico, lógico-matemático e social.

Conhecimento físico é o conhecimento das propriedades dos objetos e é derivado das ações sobre os objetos. ***O conhecimento lógico-matemático*** é o conhecimento construído com base nas ações sobre os objetos. ***O conhecimento social*** é o conhecimento sobre as coisas criadas pelas culturas e acontece através da interação com as outras pessoas e o meio ambiente (WADSWORTH, 1992).

Portanto, a teoria compartimentada, de Piaget, sobre o conhecimento está condicionada a ações físicas ou mentais e ocorrem na perspectiva da construção e desenvolvimento de estruturas cognitivas e afetivas. Assim, o desenvolvimento da estrutura afetiva da criança nos diversos estágios é responsável por estimular a atividade intelectual, bem como, a escolha dos “objetos” sobre os quais agirá. Em outras palavras, ao

⁴³ Sensório-motor entre 0-2 anos; pré-operacional entre 2-7 anos; operações concretas entre 7-11 anos; e operações formais entre 11-15 anos.

estudar a criança em seus diferentes estágios Piaget criou um campo de investigação que denominou de “*epistemologia genética*”, uma teoria do conhecimento com foco no desenvolvimento natural da criança. E nessa perspectiva, “*o conhecimento se dá por descobertas que a própria criança faz*”.

Se para Piaget o conhecimento ocorre mediante a construção e desenvolvimento de estruturas cognitivas e afetivas, sendo considerado pelo autor o ambiente (ou o meio social em que estiver inserido o aprendiz) apenas como uma “interferência” na construção do conhecimento. Na epistemologia interacionista de Vygotsky (1998), o ambiente influencia a internalização das atividades cognitivas no indivíduo, de modo que o aprendizado gera o desenvolvimento. Portanto, o desenvolvimento mental só pode realizar-se por intermédio do aprendizado (VYGOTSKY, 1998b).

A teoria de Piaget em alguns aspectos torna-se convergente e divergente simultaneamente com a teoria de Vygotsky (1896-1934). Para Piaget a partir do conhecimento construído cognitivamente é possível a cada fase da criança ocorrer uma “*reorganização cognitiva*” para ocasionar nova aprendizagem, poderíamos inferir que a evolução do conhecimento apreendido ocorre a partir da maturidade biológica da criança. Para Vygotsky (1998a) o conhecimento (antigo) transmuda-se para o conhecimento novo quando sofre uma transformação de estado, ou seja, todo conhecimento novo se constitui a partir do conhecimento antigo e quanto maior o volume de novos conhecimentos mais intensa é a aprendizagem (VYGOTSKY, 1998a).

As teorias dos estudiosos convergem quando Piaget defende que as crianças são responsáveis ativas na construção do conhecimento em um processo contínuo em que cria e testa os conhecimentos apreendidos, ou seja, elabora suas próprias teorias com o mundo que as cerca. E, Vygotsky defende que a criança deve inventar a Ciência, ou seja, a atividade pessoal (interação) da criança com o ambiente em que está inserida constituirá elemento essencial para sua educação intelectual. A experiência fará com que a criança seja estimulada a pensar por ela mesma. Assim, Vygotsky afirma que a aprendizagem apreendida e proferida através das palavras são oriundas do pensamento materializado objetivamente (VYGOTSKY, 1998b). Dentre pontos divergentes Piaget defende que a aprendizagem está condicionada à maturidade biológica da criança, ao passo que Vygotsky atribui a construção do conhecimento e a aprendizagem ao ambiente em que está inserido o aprendiz.

Segundo Vygotsky, a criança é responsável pela construção do conhecimento e o seu desenvolvimento ocorre no meio social em que está inserido. O contexto social é fator determinante no desenvolvimento da aprendizagem da criança. Portanto, a aprendizagem está interligada ao contexto social e à linguagem que desempenha papel imprescindível no desenvolvimento da mente do aprendiz. Para Vygotsky, *“a apropriação do conhecimento consiste no momento em que o aprendiz interiorizou ou aprendeu determinada informação ou conceito e, é capaz de utilizar esse conhecimento independentemente”* (FINO, 2001). Em outras palavras, o pensamento quando é materializado objetivamente configura como o aprendiz significou e vivenciou a aprendizagem. Assim, a partir da significação e da experiência é possível também que faça uma avaliação sobre a aprendizagem apreendida e suas implicações práticas em sua vida. Portanto,

... Embora os conceitos científicos e espontâneos se desenvolvam em direções opostas, os dois processos estão intimamente relacionados. É preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato. Por exemplo, os conceitos históricos só podem começar a se desenvolver quando o conceito cotidiano que a criança tem do passado estiver suficientemente diferenciado [...]. Ao forçar a sua lenta trajetória para cima, um conceito cotidiano abre caminho para um conceito científico e o seu desenvolvimento descendente. Cria uma série de estruturas necessárias para a evolução dos aspectos mais primitivos e elementares de um conceito, que lhe dão corpo e vitalidade. Os conceitos científicos, por sua vez, fornecem estruturas para o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos da criança, em relação à consciência e ao uso deliberado. Os conceitos científicos desenvolvem-se para baixo por meio dos conceitos espontâneos desenvolvem-se para cima por meio dos conceitos científicos (VYGOTSKY, 1998b).

Para Vygotsky a consciência do indivíduo é alcançada por intermédio de atividades mediadas por sistemas de ferramentas, signos (linguagem escrita, numeração) que são modificadas de acordo com o grau de desenvolvimento desse indivíduo. Em outras palavras, a união da mente do indivíduo com o mundo que o cerca (objetos e acontecimentos), com essas ferramentas fomenta a sua consciência (FINO, 2001).

De acordo com Vygotsky, principal representante da teoria cognitivo histórico-cultural, o conhecimento tem um significado primeiramente social e depois individual, ou seja, o desenvolvimento individual está intrinsecamente relacionado com o meio em que está inserido o sujeito da aprendizagem. O desenvolvimento ocorre co-relacionado ao contexto sociocultural em que a pessoa está inserida. O meio, a relação interpessoal entre os indivíduos favorecem sobremaneira o desenvolvimento individual porque os

conhecimentos gerados no seio social corroboram e integram os conhecimentos individuais de uma pessoa. Portanto, a “*aprendizagem humana pressupõe uma natureza social específica e um processo pelos quais as crianças entram na vida intelectual daqueles que o cercam*” (VYGOTSKY, apud GOODMAN, 1984).

A partir da teoria de Pavlov⁴⁴ (1904) sobre o “*Sistema do Segundo Sinal*” no qual o mundo é processado através da linguagem em contraste com o mundo dos sentidos, ou seja, o mundo é codificado na linguagem significativa, a natureza transformada pela história e pela cultura foi possível a Vygotsky (Apud CHAIKLIN, 2003) desenvolver sua pesquisa sobre o papel da linguagem no desenvolvimento da *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP) que trata, grosso modo, como os mais competentes auxiliam os mais jovens e os menos competentes a atingir aquele patamar mais alto, um patamar do qual se pode refletir de maneira mais abstrata, sobre a natureza das coisas (BRUNER, 1997, p.77).

Zona de Desenvolvimento Proximal conhecida como ZDP pode ser definida como a distância entre o nível evolutivo real determinado pela solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial determinado através da solução de problemas sob orientação adulta ou em colaboração com pares mais capazes (BRUNER, 1997, p.78). Em outras palavras, ZDP é uma área potencial de desenvolvimento cognitivo em que ocorrem as funções mentais superiores⁴⁵ (processos voluntários). Funções mentais essas que são determinadas pelo contexto cultural, dependentes das funções inferiores⁴⁶ (processos involuntários) e evoluem em consonância com o compartilhamento de uma função social para uma função individual (FINO, 2001).

Do ponto de vista do desenvolvimento a ZDP impulsiona a partir de habilidades e competências adquiridas a realização de ações independentes pelo aprendiz. “*Na ZDP*

⁴⁴ Existe um segundo sistema, o da linguagem, que aumenta as possibilidades de condicionamento. Para o ser humano, a palavra pode ser um estímulo tão real, tão eficaz, tão capaz de nos mobilizar como qualquer estímulo concreto, e, às vezes, até mais. Além disso, o fato da palavra ser simbólica, ser uma abstração, permite que o estímulo condicionado seja generalizável. Cf. <<http://www.constelar.com.br/revista/edicao46/cultura9.htm>>. Acesso em , 23 de setembro de 2008.

⁴⁵ As funções psicológicas superiores são operações psicológicas qualitativamente novas e mais elevadas, como, por exemplo: linguagem, memória lógica, atenção voluntária, formação de conceitos, pensamento verbal, afetividade, etc. Cf. <www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-3370--Int.pdf>. Acesso em 12 de abril de 2010.

⁴⁶ Caracterizam-se por serem imediatas, ou seja, reações diretas a uma determinada situação, porém matizadas afetivamente; são de origem natural e biológica, portanto, são controladas pelo meio físico e social, conseqüentemente, são inconscientes e involuntárias. Cf. <www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-3370--Int.pdf>. Acesso em 12 de abril de 2010.

decorre uma dialética incessante entre aprendizagem e desenvolvimento; a aprendizagem precede o desenvolvimento; a aprendizagem progride mais rapidamente que o desenvolvimento; e, a aprendizagem redundando em desenvolvimento” (FINO, 2001).

Em suma, Vygotsky considerado contemporâneo de Piaget teve sua teoria alicerçada no desenvolvimento do indivíduo como resultante do processo sócio-histórico com foco no papel da linguagem e da aprendizagem. Conquanto Vygotsky tenha tido contato com a obra de Piaget e em muitos aspectos a elogia, sua maior crítica ao trabalho do autor está centrada na pouca importância destinada ao contexto-social-cultural em que estivesse inserido o aprendiz. Tanto Vygotsky quanto Piaget comungam da teoria de que o aprendiz é sujeito na construção do conhecimento. Piaget conhecido como interacionista tem como eixo central de sua obra aspectos estruturais e biológicos do desenvolvimento. Ao passo que para Vygotsky os processos de desenvolvimento e aprendizagem o eixo central está no contexto histórico, social e cultural em que está inserido o aprendiz, sendo conhecido como sociointeracionista (ZACHARIAS, 1994).

A teoria de Vygotsky considerada histórico-social é centrada na aquisição de conhecimento através da interação do aprendiz com o contexto-social-cultural em que está inserido. Ao considerar o indivíduo sujeito do conhecimento a *mediação* traduz a concepção de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano. Assim, através do acesso mediado por seus pares (professor, aluno, pais), pelas ferramentas simbólicas (linguagem, escrita, numeração) e, ainda pelo meio social-cultural que dispõe, o aprendiz é capaz de construir o conhecimento. Em outras palavras, a construção do conhecimento ocorre com a interação mediada do aprendiz com as várias relações em que é sujeito (ZACHARIAS, 1994).

Ao falarmos em “construção do conhecimento” em Piaget e Vygotsky importa-nos definir uma das correntes filosóficas que defende o conhecimento a partir do “construtivismo”.

Para Piaget a concepção de construtivismo emerge em sua teoria psicogenética (ou Epistemologia Genética ou Teoria do Desenvolvimento) que o indivíduo constrói o conhecimento desde o seu nascimento, ou seja, ele não é dotado de inteligência, mas ao passo que é estimulado será capaz de construí-lo em conformidade aos seus interesses. Em outras palavras, a teoria de Piaget pressupõe que o indivíduo responde a estímulos que

corroboram para uma “*reorganização cognitiva*” e construção do seu próprio conhecimento. Isto é,

... as relações entre o sujeito e o seu meio consistem numa interação radical, de modo tal que a consciência não começa pelo conhecimento dos objetos nem pelo da atividade do sujeito, mas por um estado indiferenciado; e é desse estado que derivam dois movimentos complementares, um de incorporação das coisas ao sujeito, o outro de acomodação às próprias coisas (PIAGET, 1975, p. 386).

Becker (1992) ao definir construtivismo recorre a história da humanidade por acreditar que o conhecimento vem sendo construído paralelamente a história do homem. Em outras palavras, construtivismo na Educação pode ser compreendido como:

... uma forma teórica ampla que reúna as várias tendências atuais do pensamento educacional. Tendências que têm em comum a insatisfação com um sistema educacional que teima (ideologia) em continuar essa forma particular de transmissão que é a Escola, que consiste em fazer repetir, recitar, aprender, ensinar o que já está pronto, em vez de fazer agir, operar, criar, construir a partir da realidade vivida por alunos e professores, isto é, pela sociedade - a próxima e, aos poucos, as distantes. A Educação deve ser um processo de construção de conhecimento ao qual acorrem, em condição de complementaridade, por um lado, os alunos e professores e, por outro, os problemas sociais atuais e o conhecimento já construído (acervo cultural da Humanidade) (BECKER, 1992).

Em outras palavras, Becker (1992) conceitua construtivismo a partir da teoria de desenvolvimento em Piaget, que não o concebe como método, técnica ou uma nova forma de aprendizagem. Na gênese de Piaget construtivismo pode ser definido como uma teoria que permite (re) interpretar (método, técnica, aprendizagem). Nessa perspectiva,

Construtivismo é, portanto, uma teoria, um modo de ser do conhecimento ou um movimento do pensamento que emerge do avanço das Ciências e da Filosofia dos últimos séculos, ou seja, uma teoria que nos permite interpretar o mundo em que vivemos (BECKER, 1992).

Ao conceber construtivismo a partir da teoria do desenvolvimento da inteligência, em Vygotsky a construção do conhecimento ocorre da interação do indivíduo com o meio social-cultural e seus pares.

Ao considerarmos as teorias de Piaget e Vygotsky podemos inferir o construtivismo como uma corrente teórica que emerge a partir do desenvolvimento da inteligência humana (em Piaget) e sua interação com outros indivíduos e com o meio histórico-social-cultural em que está inserido (em Vygotsky). Assim, o processo de construção do conhecimento se

insere em um amplo contexto de mudanças sociais e culturais que estremecem as bases epistemológicas das Ciências e nos desafiam a repensar as abordagens vigentes, discutir suas mensagens, confrontá-las, analisar as variáveis que influem para que as situações sejam semelhantes ou diferentes, comparar experiências e estabelecer referenciais próprios. Em outras palavras, em quaisquer propostas educacionais de mudança há de se levar em consideração a relação da escola com a sociedade em que está inserida. Em uma “visão sistêmica” a escola, enquanto organização, embora gozando de certa autonomia, não pode ser desligada do “mundo” chamado sociedade, que lhe determina os respectivos fins e condiciona os seus processos de mudança paradigmática, política, social, cultural, tecnológica, etc. A construção e reconstrução do saber fazem parte, diariamente, dos foros de discussão em prol da busca de novas dimensões e significados para as relações do ensinar e do aprender.

A partir das contribuições de Vygotsky se desenvolveu uma teoria social⁴⁷ em que se constituiu em *“uma via de grande interesse para compreender e desenvolver uma perspectiva da educação, entendida como um processo de transformação social, baseado em uma concepção cultural da Psicologia”* (PABLOS, 2006, p. 75).

Nessa perspectiva, a construção do conhecimento é dialética, de troca horizontal entre o educador e o educando, exigindo-se nesta troca atitude de transformação da realidade conhecida. Relação essa que Freire (1983) denomina de *“educação libertadora”*, que é acima de tudo uma educação conscientizadora, na medida em que além de conhecer a realidade, busca transformá-la, ou seja, tanto o educador quanto o educando aprofundam seus conhecimentos em torno do mesmo objeto cognoscível para poder intervir sobre ele (FREIRE, 1983, p.38).

Nesse sentido, quanto mais se articula o conhecimento frente ao mundo, mais os educandos se sentirão desafiados a buscar respostas e, conseqüentemente, quanto mais incitados mais serão levados a um estado de consciência crítica e transformadora frente à realidade. Esta relação dialética é cada vez mais incorporada na medida em que educadores e educandos se fazem sujeitos do processo, em um mundo em constante transformação.

Para Marx (1818-1883), a construção do conhecimento em si é conflituosa, pois a aparência das coisas distingue-se da sua essência:

⁴⁷ Definida como o estudo das sociedades teve como precursor Montesquieu (1689-1755) e como seus contemporâneos Marx (1818-1883), Durkheim (1858-1917) e Weber (1864-1920).

A construção do conhecimento, por si mesma, apresenta grandes dificuldades, já que a aparência das coisas não coincide imediatamente com a essência delas. A abordagem de Marx incluía dificuldades decorrentes da situação dos sujeitos do conhecimento. Como agem em condições que os dividem, que promovem a colisão de seus interesses vitais, esses sujeitos tropeçam em armadilhas criadas por eles e que eles mesmos não conseguem entender inteiramente (KONDER, 2000).

Segundo Marx (1985), o mundo é interpretado na materialidade da realidade, ou seja:

O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (MARX, 1985, p.25).

Nessa perspectiva, à produção do conhecimento nos remete tanto aos sujeitos como às instituições, como dissemos anteriormente, que ao longo da história da humanidade foram responsáveis por sua produção, acumulação e difusão. Precisamos também observar que a produção e difusão do conhecimento, em uma perspectiva marxista⁴⁸, implica relações de poder que correspondem a condição material dos indivíduos, as quais podem ser observadas ainda hoje. Nessa perspectiva, *“a consciência é, pois, logo desde o começo, um produto social, e continuará a sê-lo enquanto existirem os homens”* (MARX, 1985, p.34). Em outras palavras, *“o conhecimento se dá na relação que se estabelece entre um sujeito cognoscente e um objeto e se manifesta através do pensamento, tanto em sua forma concreta quanto abstrata”* (ARANHA & MARTINS, 1998, p. 60).

Em Marx, na perspectiva que a aprendizagem e o trabalho fazem parte da formação da consciência humana a prática torna-se um ambiente de educação. Em outras palavras, *“tendo por referência a construção do conhecimento, com vistas à humanização a partir do trabalho”* em que *“a prática cooperativa de pessoas que, trabalhando, produzem e, ao mesmo tempo, produzem a si mesmas, constrói conhecimento e humaniza”* (ANDRIOLI, 2009).

⁴⁸ Nos "Grundrisse", Marx afirmou que a riqueza produzida na sociedade capitalista deve ser despida de sua forma burguesa e então essa riqueza se revela como: **1)** a universalidade das necessidades, capacidades, prazeres, forças produtivas etc. dos indivíduos; **2)** o pleno desenvolvimento do domínio humano das forças da natureza, incluindo-se a própria natureza humana; **3)** a total explicitação das potencialidades criativas humanas sem nenhum outro pressuposto que não seja o prévio desenvolvimento histórico; **4)** a transformação do desenvolvimento do gênero humano e do indivíduo em um fim em si mesmo, sem nenhum padrão de medida pré-estabelecido; **5)** a transformação da vida do indivíduo em um processo no qual ele produz a si mesmo como uma totalidade de forças humanas (MARX, 1993, pp.487-488).

Para Marx a construção e reconstrução do conhecimento ocorrem em um processo dialético (teoria e prática) propiciando a reflexão da ação e a formulação de novas práticas (construções) (ANDRIOLI, 2009). Nas palavras de Freire significa dizer que,

... os homens são seres da práxis. São seres do fazer, diferentes, por isto mesmo, dos animais, seres do puro fazer. Os animais não “admiram” o mundo. Imergem nele. Os homens, pelo contrário, como seres do que fazer “emergem” dele e, objetivando-o, podem conhecê-lo e transformá-lo com seu trabalho (FREIRE, 1987).

Segundo Andrioli (2009) em Marx, o ponto de partida é a prática, portanto,

... a experiência humana. Considerando o trabalho como a ação pela qual o ser humano se reconhece a si e transforma o mundo, o conhecimento tem sua base na relação sujeito-mundo. Na reflexão sobre a atividade criadora se dá a aprendizagem, como relação fundante do conhecimento, que só é possível no confronto com a realidade objetiva (ANDRIOLI, 2009).

Portanto, para Marx e também para Engels o que fundamenta o conhecimento é a práxis,

... posto que o homem só conhece aquilo que é objeto ou produto de sua atividade e porque atua conhece praticamente, o que conferirá materialidade ao pensamento. A verdade objetiva, dizem os autores, enquanto concordância entre pensamento e realidade, não é um problema que se possa resolver teoricamente pelo confronto entre diferentes pensamentos; a verdade só se constituirá a partir da relação entre pensamento e realidade, e só assim será prática (FRIGOTTO, 1998).

Dentre as correntes filosóficas apresentadas, há uma significativa variação do conceito de conhecimento, assim como sobre sua construção ou reconstrução, seja pelos sujeitos ou pelas instituições sociais (MORIN, 2000). Assim, passamos a destacar, a seguir, por considerarmos relevante nesta investigação o papel da universidade na construção do conhecimento e, em especial, o papel dos cursos de formação de professores.

Segundo Burke (2003) durante a Idade Média as instituições de ensino superior limitavam-se a sistematizar o conhecimento que já existia e era transmitido por meio da linguagem oral. Era o conhecimento da classe dominante (burocratas), mas também da classe trabalhadora, representada na figura dos curandeiros e artesãos. *“Formas dominantes de conhecimento, particularmente aquele possuído pelos intelectuais europeus”* (BURKE, 2003, p. 24).

O autor argumenta que esse conhecimento consolidou-se ao passar dos anos e transformou-se nas bases que legitimaram as primeiras universidades e instituições acadêmicas, formando os letrados europeus. Estes indivíduos, predominantemente religiosos, mas paralelamente ligados a diferentes setores e esferas da vida social da época, foram gradualmente conquistando posições de poder, transformando “o saber” em ofício. Em outras palavras, segundo Burke a produção do conhecimento na figura do “intelectual” ou de instituições eram representados por:

Grupos sociais cujos membros se consideravam "homens de saber" (*docti, eruditi, savants, Gelehrten*), ou "homens de letras" (*literati, hommes de lettres*). Neste contexto, *lettres* quer dizer cultura e não literatura (donde a necessidade do adjetivo em *belles-lettres*) (BURKE, 2003, p. 26).

Nesse contexto, “*a vida de estudos como carreira*” emergem as primeiras universidades com o objetivo de “*transmissoras do conhecimento*”. Instituídas a partir dos mosteiros (religiosos), grupos de estudiosos (intelectuais) e leigos. Em outras palavras, os professores universitários tornam-se assalariados de grupos científicos e academias (BURKE, 2003, p.29). As universidades apenas deixam sua condição de transmissoras de saber para se transformarem em instituições que produzem conhecimento durante o período Iluminista.

Neste momento histórico as universidades foram agregando novas funções, como a pesquisa, correspondendo às demandas de um período que exigia a produção de novas idéias, assim como a construção do conhecimento de forma sistemática, útil e cooperativa. Neste período consolidam-se também outras organizações que promoviam intercâmbio de informações técnico-científicas, como as bibliotecas, que tornam centros de estudo e debate. Notamos neste período o surgimento das primeiras redes de ensino e crescente preocupação com a formação de professores, como vimos no Capítulo 1.

Gauthier et alii. (1998) destacam ao menos três momentos constitutivos e fundadores na formação de professores:

... **O primeiro** ocorre no século XVII, com a elaboração progressiva de uma tradição pedagógica; **a segunda** ocorre no fim do século XIX com a introdução da fundação pedagógica de caráter científico; e **a terceira**, nas últimas décadas, com a tentativa de “*assentar a Pedagogia sobre a razão do professor*” (GAUTHIER et alii, 1998, p. 325).

Nossos estudos apontaram que há uma porosidade epistemológica do conhecimento universal (em Marx) do conhecimento pedagógico (didático). Portanto, faz-se necessário distinguir a produção do conhecimento na prática científica da construção do conhecimento na prática pedagógica. Em outras palavras, particularidades inerentes à produção do conhecimento enquanto método “científico” diverge do “didático” como método de ensino e aprendizagem. Conquanto seja fato que há certa articulação entre os dois tipos de conhecimento (BERGAMO & BERNARDES, 2004). Os conhecimentos gerais (universais) permitem “*a conexão entre as coisas e a interdependência das noções, de tal forma que uma parte do saber lança luz sobre as outras*” (BURKE, 2003, p.81).

Para Burke (2003), definições de conhecimento distinguem-se quanto as suas funções e usos. Em outras palavras, o conhecimento poderia ser classificado em *teórico (Filósofos) e prático (arte), público (posse) e privado (grupos sociais elitizados), liberal (Filósofos gregos e latinos) e útil (artesãos), especializado e geral ou universal (grupos de artesãos, artistas e mercadores)*”. Nessa perspectiva, Simões (1996) afirma que “*o conhecimento pedagógico como um processo pluridimensional permite aos professores partir de outras realidades cognitivas — de que se destacam as relativas ao conhecimento prático e interpessoal — inerentes ao desenvolvimento*” (SIMÕES, 1996).

Para Simões (1996), o conhecimento pedagógico transcende a prática e a contextualização, mas tem de ver também com a personalidade dos envolvidos.

Ao conceber-se o ato de ensinar como uma atividade intelectual cuja consecução efetiva depende da interpretação, resolução de problemas e reflexão, mais do que de um repertório de capacidades de ensino, perspectivas e a formação de professores segundo uma óptica que concebe o conhecimento pedagógico não só como prático e contextualizado, referido aos dilemas comuns quotidianos da sala de aula e influenciado pelos saberes disciplinares, pela organização das matérias e pelo que o currículo representa para os alunos, mas também determinado pela necessidade de uma dimensão de personalidade que, embora assente na identificação das circunstâncias práticas do trabalho do professor, transcende esta restrição contextual e assume modos de compreensão metacognitiva ao nível das diversas esferas da competência (SIMÕES, 1996).

Em outras palavras, o conhecimento pedagógico implica a incorporação do conhecimento técnico-científico, bem como familiaridade política e ética. Assim, a formação de professores presume um profissional capaz de simultaneamente incorporar

conhecimento técnico-científico, domínio dos conteúdos, métodos e técnicas relacionados à prática pedagógica. Porquanto, isso impõe,

... exigências para o processo de preparação e formação dos educadores: maior rigor científico na aprendizagem, maior domínio de informações precisas, aquisição mais sistemática das habilidades e técnicas específicas, fundamentação teórica mais rigorosa, enfim, mais ciência (SEVERINO, 1994, p. 89).

Cabe destacar, entretanto, que desde a criação dos cursos de formação, houve certo ecletismo quanto à natureza do conhecimento necessário para a formação de novos professores, oriundos das diversas áreas do conhecimento, assim como uma indeterminação quanto ao *locus* da formação. Conquanto seja fato que a formação de professores requer um estudo do processo de ensino (formação teórica) em consonância com princípios, finalidades, condições, meios, conteúdos e métodos articulados com outras áreas do conhecimento, e, esses com uma prática pedagógica reflexiva, dialética, inovadora co-participada com os alunos (como sujeitos no processo de ensino e aprendizagem). Em outras palavras,

... a formação de professores, não se visa ensinar aos estudantes um determinado conjunto de conteúdos e de técnicas, mas possibilitar-lhes um espaço de reflexão que conduza a uma adequada aquisição dos processos de construção do conhecimento pedagógico e a um concomitante desenvolvimento *do teaching self*, ou seja, a uma atitude facilitadora e otimizadora da aquisição de um repertório de atividades a nível das citadas dimensões (SIMÕES, 1996; TAVARES, 1992).

Estas questões emergiram durante o trabalho de campo no Curso de Pedagogia da UnB quando abordamos o tema “inovação” junto a alunos e professores, como apresentado no Capítulo 1 desta tese. Nossos participantes destacaram a porosidade epistemológica do campo educacional quanto à natureza do conhecimento pedagógico. Há uma indefinição do campo de conhecimento, que se expressa na fala de participantes como do Professor Davi e do Professor Alan:

Um determinado campo tem a sua própria epistemologia, a educação tem as teorias próprias da educação. ***Não é apenas uma área de confluência de teorias de outras áreas.*** É também isso. Não é só isso. Porque a educação lida evidentemente com todo um conjunto de conhecimentos [...] (Professor Davi da Turma de GEPE, Áudio – Observação participante).

A área de educação, ela, às vezes, incorpora as regras de outros campos disciplinares, da própria Pedagogia, mas da Psicologia, da Sociologia, da Economia, da Administração, Antropologia e tal, ***o que torna o espaço,***

digamos assim, de grande ebulição, de muita inovação. É por isso que tem muita gente, mesmo na área de educação que, pretensamente, faz sucesso, quer dizer, implementa determinadas coisas (Alan, Chefe de Departamento – Entrevista).

Ambos os professores reconhecem que há conhecimentos próprios do campo educacional (como didática), há conhecimentos híbridos, que pertencem à educação como também a outras áreas (como a Psicologia da Aprendizagem) e há contribuições de outras Ciências Humanas que dão base à Educação (como a Psicologia, a Sociologia e a Antropologia). A porosidade da Educação como campo de conhecimento, na perspectiva dos Professores Davi e Alan, não é negativa, pois a “*ebulição*” e a diversidade do campo podem vir a promover inovação pedagógica, enquanto inserção do novo. Destacam ainda que os conhecimentos gerados no seio da educação também colaboram para caracterizar o potencial inovador do campo para o processo de ensino e aprendizagem.

Em outras palavras, os participantes analisaram que não somente os campos de conhecimentos afins contribuem para aprimorar a área da Educação, mas o trabalho individual de professores e alunos em todos os níveis do ensino também traz contribuições. Citaram que os métodos e meios de ensino praticados nas escolas contribuem para a produção do conhecimento, assim como todos os protagonistas da ação do processo de ensino e aprendizagem (professores/alunos/pesquisadores) são até certo ponto produtores de conhecimento.

Tem um campo do conhecimento próprio, do conhecimento gerado no seio da educação e que na verdade em nenhum momento nega os demais, em nenhum momento rejeita ou descaracteriza os demais. Mas o campo de conhecimento vem com a contribuição da Psicologia, da Fisiologia, *mas é um campo específico – campos, métodos de ensino, os mais variados métodos de ensino é um campo tipicamente gerado no contexto da educação.* [...] (Professor Davi da Turma de GEPE, Áudio – Observação participante).

Este e outros participantes, entretanto, alertam que a porosidade epistemológica da educação interfere para a constituição de uma identidade própria do campo educacional e, conseqüentemente, do fortalecimento da identidade do Curso de Pedagogia e também do pedagogo, como apresentado no Capítulo 1 desta tese.

O debate sobre a identidade do pedagogo (educador) e a clareza sobre a natureza e a especificidade da educação, enquanto Ciência e prática social ainda constituem um desafio. As transformações sociais influenciam diretamente as rotinas educacionais e,

consequentemente, o perfil do educador e a sua práxis. Plantamura (2003) afirma que não é possível restringir o papel do profissional de educação em “(...) *“saber fazer”*, *desconsiderando o problema teórico-metodológico (...), seja como configuração de percepções subjetivas, seja como repertório de saberes e formas de agir em contextos de trabalho e outros contextos sociais*” (PLANTAMURA, 2003, p.17).

As falas dos participantes remetem-nos a Bourdieu (2005), que nos lembra que o campo de conhecimento é um espaço de lutas, no qual os agentes do conhecimento (que fazem parte desse campo) disputam internamente e externamente a possibilidade de dirigir os vários princípios e disposições sociais, que constituem o *habitus* de cada um, interferindo nesse campo. Para Bourdieu (1994) *habitus* constitui no,

... sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente ‘regulamentadas’ e ‘reguladas’ sem que por isso sejam o produto de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU, 1994, p.15).

O campo profissional, no caso a Educação e, em seu interior a Pedagogia, é um lugar onde se defrontam atores sociais, agentes investidos de competência técnica e social e consistindo na capacidade, na habilidade, na especialização e na certificação reconhecida, para exercer alguma atividade a partir de um conjunto de regras pré-estabelecidas.

A elaboração de um corpo de regras e de procedimentos com pretensão universal é produto de uma divisão do trabalho que resulta da lógica espontânea da concorrência entre diferentes formas de competência, ao mesmo tempo antagonistas e complementares, que funcionam como outras tantas espécies de capital específico e que estão associadas a posições diferentes no campo (BOURDIEU, 2005, p.216-217).

A este propósito, analisemos a asserção a seguir:

[...] Muitas vezes o conhecimento é apenas para cumprir os padrões de exigência que eu preciso para manter o meu status intelectual [...] O status produtor de conhecimento e como tal deve ser respeitado. [...] É importante construir um conhecimento para a compreensão e qualidade do desenvolvimento do aluno [...] (Aluna Ana da Turma de GEPE, Áudio de Observação participante).

Na asserção nosso participante afirma que existe um “*status produtor de conhecimento e como tal deve ser respeitado*” e que “é importante construir um

conhecimento para a compreensão e qualidade do desenvolvimento do aluno” é necessário entender o que significa esse “*status produtor de conhecimento*” a que se refere o participante. A nosso ver há uma confusão no entendimento quanto ao significado de conhecimento intelectual (*status*) e a conhecimento como campo que se constrói a partir dos inúmeros universos de lutas individuais e coletivas, “verdades” subjetivas e objetivas que se confrontam, se interpolam, se aceitam e se interconectam no universo de interseções tanto na Universidade quanto no dia a dia do particular de cada um (BOURDIEU, 2005). Quanto ao “*status produtor de conhecimento*” relativo à formação do professor, pode-se inferir que seja aquele que prepare o professor tornando-o capaz de enfrentar os desafios da escola brasileira.

A elaboração de regras próprias ao campo da Educação passa por lutas e concorrências de várias áreas do conhecimento e é resultante de várias habilidades e investimentos pessoais. Isto é exemplificado pelo professor Alanrecio quando fala do processo de qualidade na educação superior:

[...] Todo processo, toda a conduta humana, todo ato humano seja no ponto de vista familiar, no trabalho, nas relações sindicais, quaisquer que sejam os processos envolvidos, você lida com o que você chama de determinadas premissas. [...] determinadas premissas, pressupostos que estão em jogo num canto, e que ninguém as coloca em questionamento porque se você questionar esses princípios lógicos, seria você desestabilizar um campo já construído. Por exemplo: Quando você discute qualidade em educação superior no Brasil, à luz da política educacional, se você pegar 10 gestores, 100 gestores, 1000 gestores de faculdades, por exemplo, da universidade, nenhum deles vai dizer que sua instituição não busca a qualidade. Por que ele não vai dizer isso? Porque ele dizer que a escola não busca qualidade, seria ele furar, quebrar, comprometer uma premissa do campo que é a busca de qualidade hoje para a educação superior (Professor Alanrecio – Grupo 04 – Entrevista).

As lutas internas e as concorrências são características das instituições modernas que parecem ter permanecido como uma marca da pós-modernidade (GIDDENS, 1991; 2005). Como afirma Giddens (1991), na sociedade moderna, tal como foi estruturada, as especializações foram imprescindíveis para a configuração de um campo de conhecimento e a Educação não escapou dessa armadilha.

Assim como Giddens (1991), Bourdieu (2005) aponta que grupos específicos de “*especialistas da produção simbólica*” permitiram situar que o ato de criação individual no âmbito de um campo de conhecimento está relacionado à capacidade de poder impor uma

visão de mundo social através de princípios próprios entre as profissões e as áreas de conhecimento.

... As classificações objetivas incorporadas ou objetivadas, por vezes em forma de instituição e a relação prática, ‘atuada’ ou representada, com essas classificações e, em particular, as estratégias individuais coletivas pelas quais os agentes procuram pô-las ao serviço dos seus interesses, materiais ou simbólicos, ou conservá-las e transformá-las; as relações de forças objetivas, materiais e simbólicas, e os esquemas práticos graças aos quais os agentes classificam os outros agentes e apreciam a sua posição nessas relações objetivas e, simultaneamente, as estratégias simbólicas de apresentação e de representação de si que eles opõem às classificações e às representações que os outros lhes impõem (BOURDIEU, 2005, p.122-123).

Assim, pode-se afirmar que existe sempre um movimento dialético reflexivo entre o conhecimento individual do sujeito, aquele próprio ao campo de conhecimento específico da profissão – Pedagogia/ Educação – e o campo maior de *Conhecimento* – Ciências Humanas; e que eles vão se reconstruindo mutuamente na constituição dos seus campos de conhecimento, em uma constante renovação. Assim, o monopólio do “mercado” é que “determina” ou “é determinado” (GIDDENS, 2000) pelo mais forte; portanto, no campo do conhecimento de modo geral ou no campo da Educação ainda em construção. Não existem vencedores, existe uma constante luta dialética entre o todo e as partes. O particular e o geral, o aluno, o professor e a universidade. Não existe o melhor e o pior, existe aquele que determina e o que é determinado, no momento, o conhecimento global determina o particular, a rede determina o seu olhar.

Bourdieu (2004) analisa não somente o conceito de campo do conhecimento, mas também seu imbricamento nas explicações sobre objetivação subjetivista, que justamente auxiliam a observar o papel do pesquisador no campo de pesquisa no caso, por exemplo, de uma pesquisa etnográfica, em que a subjetividade do pesquisador pode influenciar, e muito, as interpretações que se realizam. A citação do autor diz o seguinte:

Objetivação participante (e que é preciso não confundir com “*a observação participante*”, análise de uma - falsa - participação num grupo estranho) é sem dúvida o exercício mais difícil que existe, porque requer a ruptura das aderências e das adesões mais profundas e mais inconscientes, justamente aquelas que, muitas vezes, constituem o “*interesse*” do próprio objeto estudado para aquele que o estuda, tudo aquilo que ele mesmo pretende conhecer na sua relação com o objeto que ele procura conhecer. Trabalho difícil, mas também necessário porque, como tentei fazer em “*Homo academicus*”, o trabalho de objetivação incide nesse caso sobre um objeto muito particular, em que se acham inscritas, implicitamente, algumas das mais poderosas determinantes

sociais dos próprios princípios da apreensão de qualquer objeto possível: por um lado, os interesses associados à pertença ao campo universitário e à ocupação de uma posição particular nesse campo; e, por outro lado, as categorias socialmente constituídas da percepção do mundo universitário e do mundo social, essas categorias do entendimento professoral que, como disse há pouco, podem estar envolvidas numa estética (através da arte convencional) ou numa epistemologia (através da epistemologia do ressentimento que, fazendo da necessidade virtude, valoriza sempre as pequenas cautelas do rigor positivista contra todas as formas de audácia científica). [...] A consciência dos limites da objetivação objetivista levou-me a descobrir que existe no mundo social, em especial no mundo universitário, toda uma série de instituições que produzem o efeito de tornar aceitável a distância entre a verdade objetiva e a verdade vivida daquilo que se faz e daquilo que se é – tudo o que os sujeitos objetivados pretendem lembrar quando opõem à análise objetivista “*isso não se passa assim.*” Encontram-se nesse campo, por exemplo, neste campo particular, os sistemas de defesa coletivos que – em universos em cada uma luta pelo monopólio de um mercado no qual não há como clientes senão concorrentes, e em que a vida é por consequência muito dura – permitem que cada um se aceite a si mesmo aceitando os subterfúgios ou as gratificações compensatórias oferecidas pelo meio. É esta dupla verdade objetiva e subjetiva que constitui a verdade completa do mundo social (BOURDIEU, 2004, p.51-53).

Para Bruner (1999) “*o crescimento e o desenvolvimento são auxiliados por diversos meios*” (BRUNER, 1999, p.17) sendo a Educação um deles. Nesse quesito é possível enxergar a Educação não apenas como uma área de confluência de teorias de outras áreas, mas como uma área das Ciências Sociais que trata com um conjunto de conhecimentos. As asserções abaixo ilustram como nossos participantes representam de maneira significativa a interseção entre *Conhecimento* e Educação que a seguir passaremos a analisar:

1. [...] ***Falando em Educação, nós temos que atuar como sujeitos.*** Você não é uma peça de xadrez que alguém move. O sujeito é aquele que tem por natureza a sua própria autonomia, sua identidade [...] (Professor Alanrecio – Grupo 04 – Entrevista).

2. [...] Todo processo, toda a conduta humana, todo ato humano seja no ponto de vista familiar, no trabalho, nas relações sindicais, quaisquer que sejam os processos envolvidos, você lida com o que você chama de determinadas premissas. [...] determinadas premissas, pressupostos que estão em jogo num canto, e que ninguém as coloca em questionamento porque se você questionar esses princípios lógicos, seria você desestabilizar um campo já construído. Por exemplo: Quando você discute qualidade em educação superior no Brasil, à luz da política educacional, se você pegar 10 gestores, 100 gestores, 1000 gestores de faculdades, por exemplo, da universidade, nenhum deles vai dizer que sua instituição não busca a qualidade. Por que ele não vai dizer isso? Porque ele dizer que a escola não busca qualidade, seria ele furar, quebrar, comprometer uma premissa do campo que é a busca de qualidade hoje para a educação superior. Têm determinadas premissas que rondam o

campo, que são básicas. São premissas, não são questionáveis, são alimentadas [...] (Professor Alanrecio – Grupo 04 – Entrevista).

3. [...] *Parece contraditório falar isso, mas é nível mesmo de indeterminação, ou seja, você ter a clareza de que conceitos como qualidade total não podem se transportar para a educação* [...] a gente precisa entender que no corpo social, um todo vão sendo produzidos determinados conceitos, determinadas teorias vão aparecendo que às vezes equivocadamente, a escola se apropria dessas evoluções sociais, e quer transportá-las para o ambiente escolar (Professor Alanrecio – Grupo 04 – Entrevista).

4. [...] Nós compreendemos que há necessidade de diálogo, não que se valorize a linguagem universitária ou se exclua os professores isolados da *prática educativa, mas [...] tem a linguagem científica que é importante para academia, mas que também pode ser uma forma de acesso, uma linguagem nova para esse professor na prática* [...] (Professora Leonor – Grupo 04 – Entrevista).

5. [...] Tem certas coisas que, ao longo da vida, que você viveu e não parou pra pensar, e aqui, eu vejo mais esse curso como um “*vamos pensar na educação primeiro*”, assim [...] *então eu vejo que aqui você vai, enquanto professor formador de professor*, você tá fazendo uma crítica, fazendo o aluno a criticar a educação primeiro, pra depois ele começar a escolher qual viés ele vai seguir [...] (Raimunda – Aluna do Grupo 02 - Entrevista).

Nas asserções acima os participantes manifestaram que através da construção do conhecimento, a Educação deve permitir o desenvolvimento de um sujeito autônomo. Descreveram o papel da Educação como desestabilizador quando possibilita a apropriação e acumulação do conhecimento. Explicaram que isso pode colocar em risco instituições sociais e econômicas, abalar hegemonias e hierarquizações socialmente estabelecidas e demonstraram que a Educação tem sido algumas vezes, afetada por “modismos” (Alan, Chefe de Departamento – Entrevista) originários de outros campos do conhecimento, principalmente da área econômica, afetando de algum modo a forma de funcionamento da escola, em especial aquelas de ensino superior.

Alguns dos participantes ressaltaram a necessidade do desenvolvimento de uma linguagem crítica, comentando sobre a natureza das diferentes formas de linguagem existentes na Educação. Isso implica que o conhecimento científico carrega em sua competência uma linguagem também científica. Essa é uma forma complexa de assimilação e interpretação que acarreta dificuldades tanto para o professor quanto para o aluno, e para ambos implica em negociar significados e dialogar sobre a prática educativa.

Descreveram ainda que para desenvolver o pensamento crítico no aluno a educação significa aperfeiçoar a capacidade de discernimento de escolha de possibilidades futuras.

Ao refletirmos sobre Educação e considerarmos a época em que vivemos atualmente e, conseqüentemente as mudanças refletidas a partir dela. Para Bruner (1999) é possível redefinir a Educação quando compreendermos o homem enquanto espécie; quando entendermos o aumento dos conhecimentos quanto à natureza do crescimento mental individual; quando houver compreensão do processo educativo com mais clareza e o ritmo da mudança na sociedade (BRUNER, 1999, p.42).

Na segunda asserção dos participantes, eles descreveram que o campo da Educação “*tem determinadas premissas que rondam o campo [do conhecimento] que são básicas,*” referindo-se às delimitações e limitações do campo da Educação, enquanto campo do conhecimento estruturado em universos específicos como a instituição universitária. Na primeira asserção, outro participante afirmou que: “*Você não é uma peça de xadrez que alguém move*” (Professor Alanrecio – Grupo 04 – Entrevista), quando se referia à falta de autonomia do sujeito quanto ao seu papel de construtor do conhecimento na Educação; ambos denunciaram a limitação do sujeito enquanto construtor do conhecimento e criador de um campo capaz de refletir a inovação pedagógica na prática de sala de aula.

O campo profissional, no caso a Educação e, em seu interior a Pedagogia, é um lugar de afluência pelo privilégio, onde se defrontam atores sociais / agentes investidos de competência técnica e social e consistindo na capacidade, na habilidade, na especialização e na certificação reconhecida, para exercer alguma atividade a partir de um conjunto de regras pré-estabelecidas.

A elaboração de um corpo de regras e de procedimentos com pretensão universal é produto de uma divisão do trabalho que resulta da lógica espontânea da concorrência entre diferentes formas de competência, ao mesmo tempo antagonistas e complementares, que funcionam como outras tantas espécies de capital específico e que estão associadas a posições diferentes no campo (BOURDIEU, 2005, p.216-217).

A elaboração de regras próprias ao campo da Educação passa por lutas e concorrências de várias áreas do conhecimento e é resultante de várias habilidades e investimentos pessoais. Isto está evidenciado no conteúdo das falas dos participantes, mas

é também uma característica das instituições modernas que parece ter permanecido como uma marca na pós-modernidade (GIDDENS, 1991; 2005).

Como afirma Giddens (1991), na sociedade moderna, tal como foi estruturada, as especializações foram imprescindíveis para a configuração de um campo de conhecimento e a Educação não escapou dessa armadilha. Ao procurarem uma universidade federal como campo de pesquisa, seus alunos e professores o fizeram tomando como base o “regime *de certificação*” (CONNELL, 2009). Esta lhes “garantia” ou lhes dava “segurança ontológica” tanto do Curso de Pedagogia quanto da universidade, considerada como de “*excelência pelas regras que pratica no “mercado” e na “estrutura de poder vigente*”, na sociedade neoliberal estabelecida na modernidade e vigente até a atualidade (GIDDENS, 2000; 2005). Para melhor entendimento do termo a segurança ontológica é

[...] uma forma, [...] de sentimento de segurança [...] A expressão se refere à crença que a maioria dos seres humanos têm na continuidade de sua autoidentidade e na constância dos ambientes de ação social e material circundantes. Uma sensação da fidedignidade de pessoas e coisas, tão central à noção de confiança [...]. A segurança ontológica tem a ver com "ser" ou, nos termos da fenomenologia, "ser-no-mundo." Mas trata-se de um fenômeno emocional ao invés de cognitivo, e está enraizado no inconsciente. [...] Imagine alguém que se aflige profunda e constantemente, pensando se os outros nutrem intenções maliciosas contra si. Ou imagine uma pessoa que se preocupa constantemente com a possibilidade de uma guerra nuclear e não pode deixar de lado o pensamento desse risco. Embora indivíduos "normais" possam considerar essas ansiedades, quando são profundas e crônicas, como irracionais, esses sentimentos são mais o resultado de supersensibilidade emocional do que de irracionalidade. Pois o risco de guerra nuclear está sempre aí como uma possibilidade imanente do mundo atual; e, como nenhum indivíduo jamais tem acesso direto aos pensamentos de um outro, ninguém pode estar absolutamente seguro, num sentido mais lógico que emocional, de que idas maliciosas não estejam constantemente na mente de outros com quem se interage. [...] A segurança ontológica e a rotina estão intimamente vinculadas, através da influência difusa do hábito. [...] A previsibilidade das rotinas (aparentemente) sem importância da vida cotidiana está profundamente envolvida com um sentimento de segurança psicológica. Quando tais rotinas sofrem alteração — por quaisquer razões — a ansiedade transborda, e mesmo aspectos muito firmemente alicerçados da personalidade do indivíduo podem ser afetados e alterados (GIDDENS, 1991, p.87-89).

Enfim, nossos dados nos levam a concluir que a questão central do conhecimento no campo educacional, em se tratando de inovação, é a falta de especificidade e legitimidade do conhecimento pedagógico para a constituição de um campo de estudo, no qual ocorrem lutas internas geradas por assimetrias de poder. Em relação a porosidade que

destacamos anteriormente o que sentimos é que existe na Educação uma acomodação das diversas áreas do conhecimento. Em outras palavras, o conhecimento em Educação (diferente de outras áreas, como Medicina e Matemática) é essencialmente híbrido, formado por afluentes de várias Ciências Humanas e também pela prática profissional no ambiente escolar. Embora o *status* da Educação como área do conhecimento seja contestado, como vimos nas falas dos participantes, a interdisciplinaridade e a possibilidade da construção do conhecimento são identificados como elementos que dão sustentação e adicionam um potencial inovador ao processo de ensino e aprendizagem.

2.2. Construção de conhecimento por professores e alunos da UnB

Além de destacar a porosidade epistemológica do conhecimento no campo educacional, nossos participantes também mencionaram alguns processos de construção de conhecimento no Curso de Pedagogia como elementos promotores de inovação pedagógica. O primeiro deles foi a leitura crítica dos textos e do mundo na perspectiva da construção do conhecimento pelo próprio sujeito (FREIRE, 1987). O segundo elemento refere-se à reflexividade dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, tanto no Curso de Pedagogia, como na escola básica. Finalmente, o terceiro elemento trata da dialética do pensar e do fazer docente, que inclui o saber, assim como o saber pensar. Vejamos cada um deles.

2.2.1 A leitura como processo de construção do conhecimento

Analisando a relação *Conhecimento – leitura*, os participantes demonstraram estar interessados na construção do conhecimento na leitura, isto é, nas formas de utilização da leitura no ambiente pedagógico. Eles desenvolveram algumas análises que revelaram preocupação com o uso da informação dos tipos: “correta ou incorreta”, “completa ou incompleta”, “pessimista ou otimista”, “negativa ou positiva”, “intencional ou não intencional”, “contextualizada ou descontextualizada”, “adequada ou inadequada”, e “crítica ou não crítica” (Professor Davi da Turma de GEPE, Áudio – Observação participante).

Notamos essas percepções nas seguintes asserções:

- 1) [...] Eu sempre tive ***hábito de ler livros*** em casa de meus pais, desde criança. E quando você depara com esse mundo da leitura, quando você descobre esse mundo é que você começa a se motivar, por isso

quando eu dou aula, na maioria das minhas aulas, eu trago exemplos de livros de literatura. Eu acho que a prática escolar não é voltada para o aluno [...] (Aluna Ana da Turma de GEPE, Áudio – Observação participante).

- 2) [...] Está provado e comprovado que um dos grandes problemas educacionais no Brasil hoje, do qual a gente vê toda hora, que é a enorme ***dificuldade de leitura***, que perpassa todo o mundo estudantil, de todos os níveis, não estou individualizando essa história de ninguém. Mas é uma questão que é importante para a qualidade da educação, para o crescimento da educação [...] (Professor Davi da Turma de GEPE, Áudio – Observação participante).

Nossos participantes falam da leitura de diversas maneiras em se tratando da construção do conhecimento de forma inovadora. Alguns falam do hábito de ler como uma forma de acumulação de conhecimento; outros como aprendizado e utilização adequada da informação; outros ainda, como aquisição do código linguístico e da norma culta. Em outras palavras, nossos dados apontam que para os nossos participantes as interseções entre conhecimento e leitura vão além da apreensão do que se lê, sendo que o hábito de leitura é um dos níveis mais básicos de apreensão do conhecimento, e que é o entendimento do significado do que se lê, assim como a apropriação correta do código linguístico, importantes fatores para a aquisição do conhecimento.

Nas asserções 1 e 2 nossos participantes analisam que a partir da leitura se descobre “*um mundo*” que motiva o leitor e, atribuem a escassez de leitura como um problema cultural na educação brasileira que atinge todos os níveis de ensino. A partir do tom de crítica em suas falas podemos inferir que, para nossos participantes, a leitura promove “*aos aprendizes se engajarem (evoluírem) intelectualmente com o texto, este engajamento (envolvimento) com o texto propicia uma de leitura e escrita como atividades de construção de sentidos*” (LEKI, 1993, p.22).

Em outras palavras, o “*hábito de ler*” poderá propiciar que haja uma interação entre o texto lido e o leitor. E essa interação agregada ao conhecimento enquanto visão de mundo e experiência que o leitor tem poderá contribuir na construção de conhecimento que faça sentido, ou seja, significativo e de seu interesse. Portanto, *a leitura representa uma atividade engajada de construir significado e, assim, permite aos aprendizes fazer conexões com o texto*. Pois ler “*não é somente recepção do sentido do texto*”, assim como escrever “*não é somente dispor palavras de acordo com regras de uma determinada língua*”. Nesse sentido, a interação da leitura e da escrita se complementam em um processo de significados (ZAMEL, 1992, p.468).

Para Bakhtin (1993),

... a língua só se realiza através do processo de enunciação, que compreende não só a matéria lingüística, mas o contexto social em que o enunciado se manifesta. Disto decorre que o “discurso é um fenômeno social em todas as esferas de sua existência” (BAKHTIN, 1993, p.71).

Em Bakhtin (1993) a leitura na perspectiva de um texto decorre da “*intenção*” (qual o propósito?) e do desdobramento dessa intenção. Em outras palavras,

... o texto se define como (a) objeto de significação, (b) produto da criação ideológica do que estiver subentendido, ou seja, o texto não existe fora da sociedade, mas só existe nela e não pode ser reduzido à materialidade lingüística ou dissolvido na subjetividade daquele que o produz ou interpreta, (c) dialógico - define-se pelo diálogo entre os interlocutores e pelo diálogo com outros textos e (d) objeto único, irreproduzível, não repetível (BARROS, 1997, pp.28-29).

Portanto, para Bakhtin (1993) ao entrar em contato com o texto, o leitor poderá ser capaz de reconstruir um conhecimento a partir do significado de sentido da leitura feita. Em outras palavras, há uma dialógica um “*elo entre leitura e escrita é feito através do texto; o texto liga duas metades complementares e inclui as previsões do movimento do outro - leitor ou escritor, que desempenham um papel ativo*” (ESKEY, 1993, p. 223).

A este propósito, Zamel (1992) reafirma que,

... a leitura representa uma atividade engajada de construir significado e assim, permite aos aprendizes fazer conexões com o texto. A escrita fornece uma oportunidade única para descobrir e explorar essas contribuições e conexões, além de permitir ao leitor dialogar com o texto e encontrar uma maneira particular de entrar nele (ZAMEL, 1992, p.468).

Em sua teoria dialógica Bakhtin (1981) defende que o diálogo,

... intertextual na compreensão/produção, opondo-se a relação objetiva do conhecimento. A comunicação só existe na reciprocidade do diálogo e isto é central na produção de sentidos em leitura e escrita. Ao ser considerada essa relação, leva-se em conta o princípio da dialogia como fundamento da linguagem. Em se tratando de textos, a concepção de dialogia de Bakhtin é tratada enquanto diálogo entre os interlocutores, através da interação verbal como também a interação que é mediada pelo texto (ROTTAVA, 1999, p. 156).

Em outras palavras,

A concepção de dialogia leva em conta a relação entre sujeitos (interlocutores que interagem) e a relação dos sujeitos com a sociedade. Na relação dos sujeitos com a sociedade, Bakhtin salienta a questão da variação e das múltiplas facetas que caracterizam o significado que um texto pode ter. Essas relações ocorrem como fato social da interação que se cumpre entre os textos. Assim, a concepção de diálogo de Bakhtin é constitutiva da linguagem enquanto fenômeno heterogêneo, não entendido como uma conversa entre duas pessoas, mas pela leitura e escrita compreendidas enquanto formas de produzir sentidos possíveis e previsíveis no texto, como um tipo de diálogo (ROTTAVA, 1999, p. 156).

Para Zamel (1992), a dialeticidade entre leitura e escrita referenda um,

...trabalho que mostra como uma relação dialética é estabelecida através da leitura e da escrita, como a leitura e a escrita podem ser um recurso de compreensão e ser direcionada para uma se aproximar da outra (ZAMEL, 1992, p.480).

Ainda, na asserção de número 1 o participante afirma que para compreender o que se lê, o aluno precisa “*identificar, diferenciar e contextualizar*” (Aluna Ana da Turma de GEPE, áudio de Observação participante) o conteúdo do objeto da leitura e que ocorre com adoção do hábito de ler.

Nesse sentido, as teorias metacognitivas (NELSON & NARENS, 1990) alertam que os processos mentais e cognitivos não se limitam somente a esses três indicadores – identificar, diferenciar e contextualizar. Esses são somente os primeiros estágios do processo de identificação e reconstrução do objeto, seja ele de que natureza for. A apropriação do conhecimento, segundo os autores, se dá a partir da combinação do “*nível meta com o nível objeto*” (NELSON & NARENS apud METCALFE & SHIMAMURA, 1995, p. 11) que na interpretação de Maciel e Mattos foram elaborados como o estágio de reflexividade do fazer⁴⁹, que consiste em “*saber como você sabe que você faz alguma coisa*”, seja uma leitura, uma escrita ou um trabalho acadêmico de ordem distinta da leitura, mas que exige elaboração reflexiva inicial e que continua em outros estágios subsequentes (MACIEL & MATTOS, 1999; 2009).

Alguns participantes ressaltaram a natureza crítica reflexiva da construção do conhecimento através da leitura. Destacaram que ler criticamente tem suas consequências para a formação do aluno do Curso de Pedagogia, assim como para a sua prática docente e

⁴⁹ Compreensão sobre as operações, atividades e funções cognitivas. Interiorização dos mecanismos intelectuais. Identificação de pistas sobre o funcionamento de suas mentes e elaborando suas próprias estratégias metacognitivas.

ênfatizam o papel da leitura como ação que fundamenta a construção do conhecimento pelos alunos. Este posicionamento fica claro nas falas dos professores Luceli e Davi :

- 3) [...] Ela (prática docente) ***exige mais do aluno leituras críticas, exige também que o professor esteja sintonizado com a própria evolução do aluno***, né [?!] porque ele não é mais uma realidade apresentada, ele é uma realidade conhecida sobre a qual ele está se preparando para atuar [...] (Professora Luceli – Grupo 04 – Entrevista).
- 4) Quando você pega ***um leitor mais especializado***, é natural que ele perceba o que está faltando naquela ***informação***. Um leitor menos aprofundado num determinado campo – estou apenas constatando que em todas as áreas encontra-se [...] e, portanto, nessas ocasiões sou um leitor que me sinto incapaz de fazer uma crítica mais adequada. Por exemplo, na área de Economia [...] muitas vezes podemos contextualizar melhor essa visão pra que a gente possa julgar se essa crítica é uma crítica adequada, pertinente, correta, honesta ou não [...] (Professor Davi da Turma de GEPE, Áudio – Observação participante).
- 5) [...] Vamos fazer uma leitura em grupos? Pode ser uma experiência interessante. Uma leitura em grupo na qual vocês podem fazer a leitura comum, parar, discutir, já tomar nota e se preparar para discussão que preparei em seguida. ***Procurem tirar o máximo proveito da leitura. As nossas atividades têm sido em cima de um binômio bastante simples, leitura e discussão, leitura e discussão. Mesmo que a gente venha a fazer outras atividades, por enquanto eu acho isso uma necessidade*** (Professor Davi da Turma de GEPE, Áudio – Observação participante).

Nota-se que o conceito de leitura a que se refere o professor Davi (Assertões 4 e 5) não se restringe a relação individual do aluno com o texto escrito. A leitura nesta perspectiva alicerça o processo de construção do conhecimento que se dá de forma coletiva e dialógica na turma de GEPE. Portanto, na visão deste professor, assim como na de outros professores do Curso de Pedagogia da UnB, novos conhecimentos e, conseqüentemente, inovação no processo de ensino e aprendizagem, implica a existência de uma relação dialógica entre os alunos e o conhecimento, que se sustenta pelo ato de ler.

Retomamos aqui a colaboração de Freire (2002) quanto a importância que o papel da leitura exerce na formação de professores e dos alunos. Segundo o autor, a leitura compromete o leitor, tornando-o também sujeito a partir da compreensão que faz do que lê (FREIRE, 1987, p.30). Essa capacidade introspectiva ou reflexiva da leitura pode ser acompanhada da oportunidade da capacidade crítica. Nas palavras de Freire:

[...] A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.

Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1987, p.9).

Freire ainda argumenta que *“a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”* (FREIRE, 1987, p. 22). Reafirmando a proposta freireana *“[...] na prática democrática e crítica, a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas [...]”* (FREIRE, 1987, p.18) Quando se lê, pode-se criticamente desafiar o mundo das desigualdades sociais, das contradições, do preconceito, e da linguagem científica pertencente ao universo acadêmico que se coloca diante de nós. Essa leitura se torna mais nitidamente compreendida e, nesse sentido, fica claro através da leitura a construção do conhecimento que pode ser realizado criticamente.

Ao propor leitura crítica ao aluno, o professor precisa conhecer o aluno e sua realidade, de modo que as leituras estejam em sintonia com a realidade. Entende-se que essa foi uma proposta dos anos 70, originárias nas teorias críticas, em especial, da Escola de Frankfurt (ASSOUN, 1991), tendo como principais representantes: Theodor Adorno (1995; 2003), Max Horkheimer (1976; 1985; 1990), Walter Benjamin (1983; 1999) e Herbert Marcuse (1968; 1969; 1997) que trouxeram especial relevo ao aspecto da realidade escolar e suas particularidades no atendimento ao aluno da classe média, trabalhadora e menos favorecida da sociedade. Esse momento coincide no Brasil não somente com as reformas educacionais dos anos 70, mas com o período do regime militar, quando as escolas superiores passavam por intensa vigilância em termos da crítica sociopolítica e cultural; mas, mesmo assim, houve muitos avanços nesse setor.

Leitura, neste contexto sócio-histórico, passou a ser vista também com um sentido mais abrangente, que vai além da leitura da palavra. Notamos nas falas dos participantes que vários deles comungam desta visão, destacando o potencial da leitura para transformação das relações entre professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem e, mais profundamente, para transformação da própria educação. Nesse sentido, ressaltam também que a leitura seria, portanto, um elemento que gera e sustenta o processo de inovação pedagógica na construção do conhecimento e mudança da prática pedagógica.

2.2.4. *Conhecimento versus reflexividade*

Nossos participantes destacaram a reflexividade como outra importante característica da construção do conhecimento e da inovação em educação. Neste estudo, reflexão tem o sentido de reflexividade em dois sentidos: no primeiro, o conhecimento é reflexivo quando o sujeito o constrói a partir da história e da memória coletiva dos sujeitos e/ ou do próprio sujeito construtor desse conhecimento. Sem a história o conhecimento não existe (GIDDENS, 1977) no segundo, o conhecimento se dá pelo autoconhecimento do sujeito, isto é, pela autorrealização de que ele apreendeu o conhecimento, de que ele reconstruiu o objeto desse conhecimento, isto é, de que esse processo leva o sujeito à interlocução com os outros e consigo mesmo sobre o conhecimento (WILEY, 1996, p.90). Esses dois conceitos são, por natureza, distintos: um habita a esfera da Psicologia e o outro o campo da Sociologia. Ambos circulam a representação que os sujeitos fazem da realidade para a construção do conhecimento, mas utilizando recursos distintos do conhecimento para a articulação desse processo.

Giddens (1991) faz distinção entre esses processos, a que chamou de “*monitoração reflexiva da ação*”, distinguindo os tipos de reflexividade que envolvem o “*comportamento reflexivo*” estudado por Goffman (1985) em seu livro sobre a representação do “eu” na vida cotidiana e a reflexividade como forma de “*reflexão-ação*”, a que Giddens se refere para a construção do conhecimento, na análise que fez sobre a modernidade, como se pode verificar nas duas citações a seguir.

Nesta citação, ele apresenta os argumentos sobre a reflexividade do “eu” na “*monitoração reflexiva da ação*”:

Há um sentido fundamental no qual a reflexividade é uma característica definidora de toda ação humana. Todos os seres humanos rotineiramente "se mantêm em contato" com as bases do que fazem como parte integrante do fazer. Denominei isto em outro lugar de "monitoração reflexiva da ação", usando a expressão no sentido de chamar a atenção para o caráter crônico dos processos envolvidos. A ação humana não incorpora cadeias de interações e motivos agregados, mas uma consistente — e, principalmente, como nos mostrou Erving Goffman, nunca-passível-de-ser-relaxada — monitoração do comportamento e seus contextos. Este não é o sentido de reflexividade que é especificamente ligado à modernidade, embora seja sua base necessária [...] (GIDDENS, 1991, p.37).

Na citação seguinte, ele apresenta a reflexividade como foi construída em sua tese, como uma das bases estruturais da sociedade moderna e suas consequências. Pode-se destacar a presença da história como um fator presente, assim como a tradição, a memória e a renovação do conhecimento. Destaca-se ainda o movimento dialético reflexivo promovido pelo tempo e o conhecimento histórico dos sujeitos (antes/passado) e rotinização da vida que se traduz também na constante dialética com as tradições:

Com o advento da modernidade, a reflexividade assume um caráter diferente. Ela é introduzida na própria base da reprodução do sistema, de forma que o pensamento e a ação estão constantemente refratados entre si. A rotinização da vida cotidiana não tem nenhuma conexão intrínseca com o passado, exceto na medida em que o que "foi feito antes" por acaso coincide com o que pode ser defendido de uma maneira proba à luz do conhecimento renovado. Não se sanciona uma prática por ela ser tradicional; a tradição pode ser justificada, mas apenas à luz do conhecimento, o qual, por sua vez, não é autenticado pela tradição (GIDDENS, 1991, p.38).

A reflexividade tem o sentido de “*reflexividade da ação do eu*” (GOFFMAN, 1985), como já exemplificado, “*pelo autoconhecimento do sujeito*”, isto é, pela autorrealização de que ele apreendeu o conhecimento, de que ele reconstruiu o objeto desse conhecimento, de que esse processo leva o sujeito à interlocução com os outros e consigo mesmo sobre esse conhecimento. Tal conhecimento se revela através de sentimentos e desejos em uma “*constante inter-relação com a realidade externa*” (WILEY, 1996, p.90). Nesse movimento do sujeito consigo mesmo, a reflexividade tem um significado introspectivo, pois a reflexão como um processo de construção do conhecimento exige do sujeito uma postura de introspecção, de olhar para si mesmo e buscar as relações entre as suas estruturas psicológicas internas e as estruturas sociológicas externas, as instituições, por exemplo. De acordo com Berger & Luckmann (2004), seria a conexão entre as comunidades de vida e de sentido, explicadas nas citações a seguir.

Nesta, os autores explicam as características da comunidade de vida:

Comunidades de vida são caracterizadas por um agir que se repete com regularidade e diretamente recíproco em relações sociais duráveis. Os integrantes depositam uma confiança institucional, ou firmada em outra coisa, na durabilidade da comunidade. Além dessas concordâncias básicas há entre as sociedades diversos tipos de diferenças importantes quanto às formas de comunidades de vida nelas institucionalizadas. A forma básica universal são as comunidades de vida em que se nasce. Mas há também comunidades de vida em que alguém é adotado ou em que se entra por casamento. Algumas comunidades de vida podem formar-se por uma adaptação de vida à continuidade das relações sociais, que

originariamente não eram previstas para prolongar-se, e outras requerem uma iniciação. Os exemplos disso são Ordens Religiosas que se constituem ao mesmo tempo como comunidade de sentido, leprosários, lares para idosos e prisões (BERGER & LUCKMANN, 2004, p.28).

Nesta outra, eles explicam a transição entre a comunidade de vida e a comunidade de sentido:

[...] Na troca de suas experiências (referindo-se a experiência sobre o envelhecimento entre as esposas no casamento) poderia formar-se uma comunidade de sentido. [...] Enquanto a comunidade de vida precisa ter um mínimo de sentido, o contrário não é verdadeiro. Comunidades de sentido podem, em certos casos, tornar-se comunidade de vida, mas podem ser também construídas e mantidas exclusivamente através de um agir comunicável e recíproco. Essas comunidades podem ser formadas em diferentes níveis de sentido, não diretamente baseadas na experiência de vida e podem se referir a diferentes campos de sentido, por exemplo o filosófico: como nos círculos humanistas dos inícios do período moderno; o científico: como os incontáveis cliques dos *e-mails* de hoje em dia; ou o “encontro de almas”: do qual dão contas as célebres correspondências como, por exemplo, entre Heloisa e Abelardo (BERGER & LUCKMANN, 2004, p.29-30).

Explicando de maneira mais simples, comunidades de vida são aquelas mais próximas ao indivíduo, à família, por exemplo, adquirida por nascimento, por casamento, por adoção ou por outras opções, religiosas ou de natureza diversa, dependendo da opção de cada indivíduo. Nela é exigido do sujeito modos de agir e construções de conhecimentos que demandam valores e rotinas e depois de algum tempo passam a ser imperceptíveis à pessoa, que age segundo elas. São incorporadas ao dia a dia de cada um.

Comunidades de sentido são aquelas adquiridas pela associação com pessoas, com instituições, por necessidades: pessoais, sociais, culturais, profissionais, dentre outras. Na vida pós-moderna, elas se caracterizam por uma rede complexa (MORAN et al, 2000) e fluida (BAUMAN, 2001) onde os indivíduos acreditam necessitar de inúmeros aparatos industriais (artefatos como celulares, computadores, GPS, *e-mails*, *facebook*, *Orkut*, etc.), profissionais (psiquiatras, psicólogos, SPAs, academias de ginástica, terapeuta ocupacional, dentre outros) instituições de crédito (cartões de banco, de loja, de combustível, de clube, de estacionamento, de exclusividade, dentre outros). A construção do conhecimento via instituições modernas e pós-modernas exigem a articulação do sujeito entre a sua subjetividade reflexiva (do eu em relação consigo mesmo) e a sua objetividade reflexiva (dele em relação às estruturas sociais em que vive).

Como se pode observar pela voz do professor em sala de aula:

[...] A gente tem que se dar conta que a nossa história, a minha, a sua, ou de qualquer um de nós [...] está lá guardada e temos que trazer ela de volta [?!] vamos trazê-la à tona, trazer à luz, refletir sobre ela, criticar [...] Professor Davi da Turma de GEPE – Áudio de Observação participante).

A história de vida dele aflora na instituição (escola/universidade) como forma de marcar a sua reflexividade sobre o mundo (seu mundo), nos alunos aos quais ele pretende transmitir o conteúdo (vivência de conhecimento adquirido). O processo consciente de “trazer de volta” e “à tona”, “à luz”, para o mundo “*objetivado*”, mostra claramente a sua intenção de construir uma “*comunidade de sentido*” junto aos alunos.

Quem sabe juntamente com a comunidade de vida que trazem “*com eles*” para formar uma “*nova comunidade de sentido*.” O “*agir*” para fazer sentido (BERGER & LUCKMANN, 2004) é nitidamente controlado pelo professor através das suas palavras e do seu “*fazer pedagógico*.” Refletir nesse contexto passa pelos dois sentidos referidos anteriormente: o psicológico, quando ele busca na sua própria história de vida, a memória do conhecimento para reconstituí-la junto aos alunos; e sociológica, quando ele conscientemente reconhece que sem os alunos e suas próprias histórias de conhecimento coletivo não vai haver construção de um novo conhecimento.

Há décadas muitos cientistas das Ciências Sociais em suas investigações passaram a “*reconsiderar o papel das operações simbólicas do homem*” (BRUNER, 1999, p.42). Em outras palavras, o “*experimentalismo conta com alguns dos melhores intelectos da nossa geração*” (BRUNER, 1999, p.42), ou seja, o campo da educação passou a ser revisitado desde os primórdios da humanidade e ao mesmo tempo contextualizado com o cultural, o social e o econômico do momento atual que o homem está inserido em prol da compreensão do processo educativo.

Assim, o conhecimento surge como um guia para descobrir novos conhecimentos; ele direciona o olhar em novas direções, novos paradigmas. Segundo Kuhn (1989), a “*mudança de paradigma não é um processo racional*” (KUHN, 1989, p.192). Um novo paradigma nunca substitui um velho, eles convivem uns com os outros, assim os novos fatos, os novos conhecimentos convivem no mesmo espaço e tempo. A asserção a seguir conta, de certa forma, essa história:

[...] Tem que estar disposto a não se fechar no seu mundo, estar disposto a outras coisas, porque a partir do momento que você está aberto a novas coisas, pode passar para aquele grupo novo onde você está. É estar

disposto a conhecer novas coisas mesmo [...] (Aluna Ester da Turma de GEPE - Entrevista).

Como vimos nessa seção, reflexividade, segundo nossos participantes, é um elemento essencial na construção do conhecimento no contexto do Curso de Pedagogia, assim como em outras esferas. Podemos concluir então que o processo reflexivo, como descrito anteriormente, é intrínseco à inovação pedagógica no contexto do curso. Em outras palavras, pode-se afirmar que existe sempre um movimento dialético/reflexivo entre o conhecimento individual do sujeito, aquele próprio ao campo de conhecimento específico da profissão – Pedagogia/ Educação – e o campo maior de *Conhecimento* – Ciências Humanas; e que eles vão se reconstruindo mutuamente na constituição dos seus campos de conhecimento, em uma constante renovação.

2.2.4. *Dialética do pensar e do fazer*

Finalmente, o terceiro elemento destacado pelos nossos participantes - em se tratando da construção do conhecimento pelos alunos e professores do Curso de Pedagogia da UnB - é o que denominamos dialética do pensar e do fazer. Esta ideia emergiu da análise dos dados coletados junto a alunos e professores, quando estes mencionam o processo dialético da produção do conhecimento, que incorpora noções como saber e fazer, ilustradas nas asserções a seguir:

[...] ***O saber fazer artesanal***, feito como o artista, que iniciou o trabalho manual, mas o modelo de aprender é técnico. [...] ***O saber fazer técnico deve ser a essência do aprender fazer*** [...] (Professor Davi da Turma de GEPE – Áudio de Observação participante).

[...] Traz a questão do professor como objeto de conhecimento. Conhecimento, de ter o domínio do que ele ensina e produzir um saber onde está inserido e esse saber sendo útil. Ele faz várias indagações, por que esse saber está sendo útil como autor dessa conexão de saberes [...] e os saberes introduzidos pelos professores tanto do nível primário quanto do secundário, em sala de aula. Meu ponto de vista é que o conhecimento é válido para ser articulado [...] (Aluno Paulo da Turma de GEPE – Entrevista).

[...] O professor também interage, com os seus alunos, estimula o diálogo, participação e não apenas transmite um saber que foi adquirido em algum momento e tal, mas que ele também se esgota muito rapidamente, dadas as mudanças que ocorrem, então isso também é um processo até de inovação, de mudança de atitudes e estar sempre aprendendo também [...] (Professor Alan – Chefe de Departamento – Entrevista).

As asserções acima remetem ao conceito de “*saber*”, inicialmente interpretado no sentido do “*saber artesanal*” (Professor Davi da Turma de GEPE – Áudio de Observação participante), melhor dizendo, saber do senso comum, ou ainda, o saber de experiência feito que se produz fora da escola “oficial”, e que muitas vezes se contrapõe a esta, e que é visto no mundo acadêmico como um saber que não é “culturalmente aceitável”, e que portanto, é antagônico ao saber acadêmico, e ao “*saber técnico*”, citado, equivocadamente pelo participante como equivalente ao “*saber artesanal*.”

O saber do senso comum é também conhecido como “*o conhecimento de todos nós*” ou “*conhecimento espontâneo*” que ocorre no cotidiano da vida do homem. Significa dizer que é,

... o saber resultante das experiências levadas a efeito pelo homem ao enfrentar os problemas da existência. Nesse processo ele não se encontra solitário, pois tem o concurso dos contemporâneos, com os quais troca informações. Além disso, cada geração recebe das anteriores a herança fecunda que não só é assimilada como também transformada (ARANHA & MARTINS, 1993, pp.127-128).

Em outras palavras, o senso comum enquanto conhecimento,

... espontâneo ou vulgar, é ametódico e assistemático e nasce diante da tentativa do homem de resolver os problemas da vida diária. O homem do campo sabe plantar e colher segundo normas que aprendeu com seus pais, usando técnicas herdadas de seu grupo social e que se transformam lentamente em função dos acontecimentos casuais com os quais se depara (ARANHA & MARTINS, 1993, p. 128).

Gramsci (1991) contrapõe o saber de experiência feita, ou do senso comum que é visto como mera opinião – destituído do *logos*. Gramsci (1991), em sua obra, demonstra a negatividade do senso comum. Para o autor, “*não existe um único senso comum, pois ele é um produto e um devenir⁵⁰ histórico.*” O senso comum “*e também a religião não podem constituir uma “ordem intelectual” porque não podem reduzir-se à unidade e à coerência nem mesmo na consciência individual.*” O senso comum, mesmo que de maneira implícita, utiliza o “*princípio da causalidade*” em um conjunto de “*juízos*” e “*valores*”, identifica a causa exata, simples e imediata, não se deixando desvirtuar por subjetividade e “*obscuridades metafísicas*”, “*pseudoprofundas, pseudocientíficas*” (GRAMSCI, 1991 apud TRINDADE, 2003), dentre outras. Aí habita a importância do que se denomina senso comum ou bom senso.

⁵⁰ Movimento; vir-a-ser; transformação incessante e permanente pela qual as coisas se constroem e se dissolvem noutras coisas através do tempo (ARANHA & MARTINS, 1993, p.378).

Entretanto, para Boaventura de Souza Santos o senso comum é:

O menor denominador comum daquilo em que um grupo ou um povo coletivamente acredita tendo, por isso, uma vocação solidarista e transclassista. O senso comum é o modo como os grupos ou classes subordinados vivem a sua subordinação mas essa vivência (...) longe de ser meramente acomodatória, contém sentidos de resistência que, dadas as condições, podem desenvolver-se e transformar-se em armas de luta. [...] O senso comum é prático e pragmático; reproduz-se colado às trajetórias e às experiências de vida de um dado grupo social e nessa correspondência se afirma de confiança e dá segurança. O senso comum é transparente e evidente; desconfia da opacidade dos objetos tecnológicos e do exoterismo do conhecimento em nome do princípio da igualdade do acesso ao discurso, à competência cognitiva e à competência linguística. O senso comum é superficial porque desdenha das estruturas que estão para além da consciência, mas, por isso mesmo, é exímio em captar a profundidade horizontal das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas. O senso comum é indisciplinar e imetódico; não resulta de uma prática especificamente orientada para o produzir; reproduz-se espontaneamente no suceder quotidiano da vida. Por último, o senso comum é retórico e metafórico; não ensina, persuade (SANTOS, 1989, p.37 apud TRINDADE, 2003).

Conclui-se, portanto que, tanto para Gramsci quanto para Santos o senso comum traduz a experiência do dia a dia e questiona a vivência intelectual e a produção científica. Ao se questionar os participantes da pesquisa sobre a natureza mesma do saber que se está lidando neste estudo – o saber do professor e o saber do aluno em formação - eles puderam refletir sobre como o saber do senso comum, da experiência feita e suas contraposições ao saber científico constituem o processo de inovação pedagógica. Puderam pensar ainda sobre o sentido e a utilidade do saber, pois tanto para os alunos quanto para os professores existe um tipo de “*saber útil*”, relacionado ao conhecimento, que se aproxima da noção de praticidade. Isto pode ser ilustrado na fala de um aluno que afirmou que “*o saber [que] está só na teoria e [que] muitas vezes as escolas não permitem que a experiência do professor seja externada, [mas que] exigem o cumprimento do currículo*” (Aluno Pedro da Turma de GEPE – Entrevista).

Outra interpretação atribuída a “saber” indica que se faz necessária a quebra da “relação mando/obediência”, onde o professor também interage com os seus alunos, estimula o diálogo, participação e não apenas transmite um saber que foi adquirido em algum momento (Professor Alan – Chefe de Departamento – Entrevista) e que ele deve “*estar sempre aprendendo também.*” Sobre a relação mando/obediência Freire (1987) como citado nesta tese, lembra que é preciso que se acautele quanto à fórmula farisaica do “*faça o que mando e não o que eu faço*” (FREIRE, 1987, p. 38).

Nossos participantes também destacaram a existência de uma relação dialética na construção do conhecimento e da inovação pedagógica. Este aspecto evidencia-se na fala do professor Davi:

[...] Primeiro você precisa saber para acreditar, e acreditar para saber. As duas coisas não vêm juntas antes, eu preciso saber pra acreditar depois. Ou preciso acreditar pra começar a fazer? Não. *Esse é um processo dialético em que as duas coisas são automaticamente circulares, elas se autoalimentam, se autoquestionam o tempo todo, mas é preciso que em determinado momento você acredite, porque você faz aquilo que acredita. E olhando pelo lado oposto, que você faça com que acredite. Não faça apenas para aparentar que faz ou para aparentar que acredita.* A gente encontra muito isso, coisas que no fundo, no fundo se submetem a um questionamento mais rigoroso, na verdade você não acredita naquilo que faz [...] (Professor Davi da Turma de GEPE – Áudio de Observação participante).

Como vimos na asserção acima, o professor ressalta a necessidade do movimento dialético na construção do saber pedagógico, em especial na relação professor-aluno; utilizou a palavra “acreditar” para significar o grau de cumplicidade ou mútua credibilidade necessária ao processo de construção de conhecimento em sala de aula, dizendo que “*primeiro precisamos saber para acreditar*”, e depois “*acreditar para saber*” e para “*começar a fazer*” (Professor Davi da Turma de GEPE – Áudio de Observação participante).

Dialética é um termo originário do grego **dia**, que apregoa a idéia de “dualidade”, “troca”, e *Lektikós*, “apto à palavra”, “capaz de falar”. “*É a mesma raiz de logos (razão) e, portanto, se assemelha ao conceito de diálogo. No diálogo há mais de uma opinião, há dualidade de razões*”. Em outras palavras, “*em sentido amplo dialética é a arte de discutir; tensão entre opostos*” (ARANHA & MARTINS, 1993, pp.88-378).

Conquanto o termo dialética tenha sido interpretado de várias formas ao longo dos séculos, importa-nos nesta investigação os conceitos de Hegel, Marx e Engels que emergiram no século XIX.

Hegel, ao contrapor à lógica⁵¹ tradicional criou a partir da crítica ao trabalho de Kant, a dialética expressa como “*a marcha do pensamento que procede por contradição, passando por três fases – tese, antítese e síntese -, e reproduz o próprio movimento do Ser*

⁵¹ Oriunda do grego *logos*, que significa “palavras”, “expressão”, “pensamento”, “conceito”, “discurso”, “razão”. A lógica se ocupa com a razão e o pensamento. Em outras palavras, busca investigar a validade dos argumentos e dar as regras do pensamento correto (ARANHA & MARTINS, 1993, p.79).

absoluto, ou Ideia” (ARANHA & MARTINS, 1993, pp.88-378). Em outras palavras, para Hegel

... a dialética é a única maneira pela qual podemos alcançar a realidade e a verdade não pela eliminação dos contraditórios, mas compreendendo que o real e o verdadeiro nada mais são do que o movimento interno da contradição (CHAUÍ, 2006, p. 247).

Para Hegel a contradição na dialética possui duas características:

1) **Os termos contraditórios não são dois termos positivos contrários ou opostos**, mas dois predicados contraditórios do mesmo sujeito e que só existem negando um ao outro. Em lugar de dizer quente-frio, seco-úmido, doce-amargo, material-espiritual, natural-cultural, devemos compreender que, dialeticamente, é preciso dizer: quente-não quente, frio-não frio, doce-não doce, amargo-não amargo, material-não material, espiritual-não espiritual, natural-não natural, cultural-não cultural;

2) **O negativo** (o não de não-doce, não-frio, não-material, não-cultural, etc.), portanto, não é um termo positivo contrário a outro positivo, mas é verdadeiramente o negativo de um positivo. Se eu disser, por exemplo, “o caderno não é a árvore”, esse não é um verdadeiro negativo, pois o caderno e a árvore continuam como dois termos positivos. Esse *não*, simplesmente, significa que o caderno e a árvore são duas coisas diferentes, cada qual existindo perfeitamente um sem o outro. Esse *não*, diz Hegel, é mera negação externa, na qual qualquer coisa pode ser a negação de qualquer outra (o caderno não é: a árvore, a mesa, a bola, o menino, João, a porta, etc.), pois cada coisa pode ser percebida e pensada positivamente sem as outras. Na noção externa dizemos que “A” não é “B”, “C” ou “D”, e cada um desses termos é *um outro* com relação aos demais. O verdadeiro negativo é uma negação interna, na qual o termo negado não é um outro qualquer, mas o outro do sujeito ou o seu outro. Na negação interna dizemos que “A” é ao mesmo tempo e na mesma relação “A” e não-A”. Por exemplo, sabemos que um caderno é feito de papel e que o papel vem das árvores; dialeticamente, não diremos “o caderno não é a árvore” e sim que “o caderno é uma não árvore” (CHAUÍ, 2006, pp.247-248).

Na perspectiva de Hegel a dialética é concebida no Idealismo em que o sujeito é o espírito em um mundo estático. Em outras palavras,

... ao contrapor o mundo sensível (lugar de devir) ao mundo das idéias (lugar da imobilidade), podemos compreender a visão grega de um mundo voltado para o espírito, racional, estático e que rejeita a realidade da mudança, do movimento (ARANHA & MARTINS, 1993, p. 188).

Marx e Engels aproveitam a concepção de dialética na perspectiva do Idealismo⁵² em Hegel e transforma-a em Materialismo⁵³. Significa dizer que dialética em Marx e Engels é “a *Ciência das leis gerais do movimento, tanto do mundo externo quanto do pensamento humano*” (ARANHA & MARTINS, 1993, pp.88-378). Em outras palavras, Marx e Engels

... formulam suas ideias a partir da realidade social por eles observada: de um lado, o avanço técnico, o aumento do poder do homem sobre a natureza, o enriquecimento e o progresso; de outro, e contraditoriamente, a escravização crescente da classe operária, cada vez mais empobrecida (ARANHA & MARTINS, 1993, pp.88-378).

Para os participantes o processo dialético reflexivo do saber e do pensar está intrinsecamente relacionado à construção do conhecimento. Aplicando o modelo hegeliano em que primeiro existe a *Tese* - que *é a ida*, gerando uma *Antítese* que se *contrapõe à Tese*, surgindo assim a *Síntese*, que *é a superação das anteriores* (THALHEIMER, 1979) aos pressupostos sobre a construção do conhecimento, assim como sobre o “*saber*” proposto pelos participantes da pesquisa, é possível propor a seguinte formulação:

⁵² “Na perspectiva da teoria do conhecimento, Idealismo é o nome genérico do diversos sistemas pelos quais o ser ou a realidade são determinados pela consciência. “Ser” significa “ser dado na consciência” (ARANHA & MARTINS, 1993, p. 380).

⁵³ “Na perspectiva da teoria do conhecimento, Materialismo, o dado material é considerado anterior ao espiritual e o determina. Distingue-se: a) materialismo mecanicista (século XVIII), que reduz tudo aos fenômenos mecânicos: as ideias, determinadas pela matéria, permanecem passivas à ação dela; b) materialismo histórico e dialético (século XIX, Marx e Engels), segundo o qual as idéias derivam também das condições materiais, mas ao contrário do materialismo mecanicista, o mundo não é estático, mas concebido como processo, e o real é contraditório e dinâmico. Nesse sentido, o homem não é passivo, mas reage sobre aquilo que o determina” (ARANHA & MARTINS, 1993, p.381).

Figura 2.1. Processo dialético reflexivo da construção do conhecimento.



Ao partir do conceito de dialética em Hegel, Marx e Engels a reformulam na perspectiva materialista, ou seja,

... o dado primeiro é o mundo material, e a contradição surge entre homens reais, em condições históricas e sociais reais. Em outras palavras, o mundo material é dialético, isto é, está em constante movimento, e historicamente as mudanças ocorrem em função das contradições surgidas a partir dos antagonismos das classes no processo da produção social (ARANHA & MARTINS, 1993, p.89).

Em Marx (1977), segundo Andrioli (2009) o materialismo dialético é compreendido a partir do pressuposto que *“a prática, as relações entre si e com a natureza, que os seres humanos vivenciam e que passam a ser interiorizadas como representações mentais de uma realidade objetiva e concreta”* (ANDRIOLI, 2009).

Na teoria da práxis em Marx isso significa afirmar que *“a prática antecede à representação abstrata de si mesma”*. Em outras palavras, com sua teoria da práxis Marx superou tanto o materialismo mecânico de Feuerbach que defendia a representação mental do mundo material para conhecer e o idealismo de Hegel que o pensar confunde-se com a realidade de si, determinada pelo pensamento (ANDRIOLI, 2009).

Assim, Segundo Andrioli (2009), Marx contesta a teoria de Feuerbach por considerá-la simplista do ponto de vista do processo cognitivo concebendo o conhecimento sob uma visão fragmentada do real e, em Hegel, Marx *“compreende o processo de*

abstração, valorizando a dialética como forma de pensar, mas contrapõe ao idealismo e afirmação do concreto, com uma gênese própria e distinta do pensamento” (ANDRIOLI, 2009).

Para Marx,

... o representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens, aparecem como emanção direta de seu comportamento material (...) A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real (MARX, 1977).

Ao se referir a dialética na construção do conhecimento como um movimento contínuo de criação-reprodução e reprodução-criação, Kosik (1976) defende a necessidade de uma ruptura com a Filosofia do Idealismo pré-marxista, pois para o autor não há como conceber a teoria, a construção intelectual sem a prática. Em outras palavras,

... conhecemos o mundo, as coisas, os processos somente na medida em que os “criamos”, isto é, na medida em que os reproduzimos espiritualmente e intelectualmente. Essa reprodução espiritual da realidade só pode ser realidade, cuja dimensão mais essencial é a criação da realidade humano social. Sem a criação da realidade humano-social, não é possível sequer a reprodução espiritual e intelectual da realidade (KOSIK, 1976).

A despeito da teoria de dialética em Kosik (1976), na educação como um espaço de poder e a construção do conhecimento como momento importante para a transformação social é possível contemplar a “*Pedagogia da Práxis*” coerente com a teoria de Marx (ANDRIOLI, 2009). Em outras palavras,

... a mudança social não ocorre unilateralmente pela tomada de consciência dos trabalhadores ou somente pela mudança das condições objetivas, mas através da síntese das duas situações (ANDRIOLI, 2009): Se por um lado, é preciso uma mudança das condições para criar um sistema de instrução novo; por outro lado, é preciso um sistema de instrução já novo para poder mudar as condições sociais. Por conseguinte, é preciso partir da situação atual (MARX, 1978).

Para nossos participantes, no contexto da dialética – do saber e do pensar - que emergiu das análises da falas dos participantes importa-nos analisar a perspectiva do aluno quando incorporou ao seu vocabulário o entendimento sobre a “linearidade do pensar”. “*Eu não quero que o aluno pense de uma forma linear*” (Sueli – Aluna do Grupo 02 – Entrevista). Como se fosse possível essa forma de pensar, o aluno surpreende com essa afirmação. Acrescentou que esta foi a afirmação de uma de suas professoras em seu primeiro dia de aula, e que ela achara a frase de extrema relevância, por isso guardara e

estava a citá-la no momento, como uma epígrafe ao conhecimento relativo à inovação pedagógica na prática dos professores no Curso de Pedagogia.

Para Bondía (2002), pensar é dar sentido ao viver, e vida é movimento, é história (CERTEAU, 1996) é fluidez (BAUMAN, 2001) é estrutura – reflexiva, e reflexividade (GIDDENS, 1991; 2003; 2005) é dialética (HEGEL, apud THALHEIMER, 1979) Dentro dessas possibilidades e dimensões, a construção do conhecimento pode se dar em direções diversas, em modelagens distintas, mas nunca em linearidades. A linearidade típica do modelo positivista⁵⁴ implica paralelismo, no desencontro, na continuidade, no infinito, no antagonismo, jamais em trocas ou intercâmbio, como exige a construção do conhecimento através do pensar. O conhecimento construído a partir da dialética não permite a linearidade, ao contrário, está em permanente reconstrução de novas criações, novos conhecimentos.

E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso. Todo mundo sabe que Aristóteles definiu o homem como *zôon lógon échon*. A tradução dessa expressão, porém, é muito mais “vivente dotado de palavra” do que “animal dotado de razão” ou “animal racional” (BONDÍA, 2002, p.2).

Nesse sentido, a abrangência do pensar vai além da ação mecânica de raciocinar ou calcular. O processo dialético do indivíduo em relação ao mundo que o cerca é o que o diferencia do animal irracional. O processo dialético reflexivo do “eu” evidencia-se na fala do participante quando se refere ao pensar para construir conhecimento: *“quando eu digo uma mudança mental, é porque quando você realmente muda, você muda o modo de pensar”* (Professor Davi da Turma de GEPE – Áudio de Observação participante) e a mudança dialética, como afirmado anteriormente, permite essa mudança através, por exemplo, da reflexividade e do processo de “empoderamento”⁵⁵.

⁵⁴ Baseado na Filosofia de Augusto Comte (século XIX) que considera o estado positivo o último e mais perfeito estado abrangido pela humanidade. Valoriza a Ciência como a forma mais adequada de conhecimento, donde deriva o cientificismo (ARANHA & MARTINS, 1993, p.381).

⁵⁵ Empoderamento ou *Empowerment* – significa em inglês, dar poder às pessoas, delegando autoridade e responsabilidade em todos os níveis. Isso significa dar importância e confiar nas pessoas, dar-lhes liberdade e autonomia de ação (REIS, 2000).

Através do “empoderamento” (*empowerment*), quanto se dá o processo de reconhecimento de si mesmo em uma condição de contingência em uma dada situação, por exemplo, de contradição político-social, de inferioridade econômica, de desigualdade intelectual, de etnia, de gênero, ou qualquer situação de vulnerabilidade social⁵⁶ em que uma pessoa se encontre, as pessoas se sentem capazes de superar contingências⁵⁷. E essas contingências são colocadas em destaque como um “*inédito-viável*” (FREIRE, 1992) a serem superadas, e a pessoa em questão recebe apoio em diversas comunidades de vida ou de sentido (BERGER & LUCKMANN, 2004). Após superar a crise de contingenciamento e vulnerabilidade social (CASTEL, 1997), por exemplo, pobreza e desemprego, após receberem auxílio de pessoas particulares (familiares próximos) ou instituições como as do Governo (bolsas assistenciais do bolsa-família e auxílio-desemprego) elas podem superar contingências e sentirem-se “*com poder*” e “*sentido de vida*” para continuarem a lutar por novas formas de “*pertencimento*” (MATTOS, 2008), a novas formas de trabalho e possibilidades de vida e existência social. Para melhor compreensão da utilização do termo pertencimento,

O termo pertencimento é aqui utilizado no sentido de *co-membership*, significando as formas de organização formais e informais em que o indivíduo passa a participar de modo a sentir-se pertencendo ao grupo identitário de reconhecimento mútuo entre seus membros (conforme anotações de aulas do professor Frederick Erickson feitas pela autora, de 1987 a 1992). Constitui-se ainda pelas relações comunitárias e pelas construções de referências, dos valores e pautas de condutas, pela distribuição de poderes que são inerentes à pertença comunitária (Sarmiento, 2002). O termo pertencimento é utilizado ainda no sentido dado por Escorel (1999, p. 54): “As ‘unidades de pertencimento’ são unidades sociais que constituem os âmbitos de referências materiais e simbólicas dos indivíduos. Seriam constituídas por um grupo social no qual o indivíduo se percebe como integrante e identifica como sendo um lugar ‘seu’. Nas trocas materiais, simbólicas e afetivas que integram o tecido relacional do grupo são estabelecidos vínculos e referências identitárias, em contraposição ao isolamento. E é a partir dessa unidade de pertencimento de um lugar social que o indivíduo considera como seu,

⁵⁶ Identifica-se como zona de vulnerabilidade social quando “nessa sociedade, a exclusão ocorre quando os laços de convivência sociais se tornam frágeis e vulneráveis, [...]. Portanto, essa forma “natural” de percepção das desigualdades sociais, da pobreza, da miséria, da exclusão são também aquelas que atingem os indivíduos que se encontram fragilizados na “zona de vulnerabilidade social”. Apesar de eles pensarem estar incluídos socialmente, encontram-se numa “zona de exclusão” (CASTEL, Apud MATTOS, 2008, p. 18).

⁵⁷ Definimos contingência como a condição de submissão dos desejos e expectativas de um indivíduo à sua realidade social. Individual e coletivamente, somos todos lançados a uma contingência inicial pelo acaso do nascimento, porém, toda vez que vinculamos nossas projeções a essa contingência inicial, estamos deixando de lado uma possibilidade de transformação social e/ou individual e nos arremessando diretamente à insatisfação crônica da sociedade, além de nos estarmos distanciando da atitude de autodeterminação (HELLER 1998, apud MATTOS & FACION, 2008).

que são percebidas e avaliadas as experiências sociais. As ‘unidades de pertencimento’ mais gerais da sociedade tendem a configurar-se nos âmbitos da família, do trabalho e/ou da cidadania. Nas palavras de Telles (1990), uma ‘unidade de pertencimento’ é ‘o espaço moral que constrói uma noção de ordem para suas vidas e que fornece as referências por onde a experiência na sociedade é avaliada e interpretada (MATTOS, 2008, p.15).

No caso da construção do conhecimento pelo pensar pela mudança, a mudança mais radical nesse contexto seria evidenciar em um dos contingenciados sua vulnerabilidade social e pessoal a um determinado processo. Freire⁵⁸ propôs a ida de “dar poder” às pessoas que “não têm poder”; a partir daí foi criado o termo “*empowerment*” que ficou conhecido internacionalmente desde a década de 80.

2.2.5. *Leitura, reflexividade e dialética na construção do conhecimento*

Em suma, essa seção tratou da natureza da construção do conhecimento nas perspectivas de alunos e professores do curso de Pedagogia, destacando três elementos: a leitura, a reflexividade e a dialética. Em primeiro lugar, na visão dos participantes, vimos que a educação recebe contribuições e intervenções de outras áreas do conhecimento; que a leitura, é um vetor de transformação das relações interpessoais entre alunos e professores, sendo essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico, que pode gerar e sustentar a inovação pedagógica. Em seguida exploramos a noção de reflexividade na construção do conhecimento e fechamos a seção examinando a dialética reflexiva do saber e fazer no contexto do curso.

As discussões aqui apresentadas nos permitem argumentar que a construção do conhecimento se dá no entrelaçar da contribuição de outras áreas do saber, da leitura de textos e do mundo que o sujeito da ação faz a partir da reflexividade e da dialética. Portanto, a partir das falas dos participantes pode-se concluir que a inovação pedagógica pode ser promovida a partir da construção do conhecimento gerado (na educação) pela ação do sujeito (aluno ou professor), na leitura subjetiva, na reflexividade e na dialética que esse faz do conhecimento da Educação e do mundo de uma maneira geral.

⁵⁸ O conceito de Empoderamento em Paulo Freire segue uma lógica diferente. Para o educador, a pessoa, grupo ou instituição empoderada é aquela que realiza, por si mesma, as mudanças e ações que a levam a evoluir e se fortalecer (VALOURA, 2009).

Sumário

O objetivo deste capítulo foi explorar as imbricações entre inovação pedagógica e conhecimento, as quais emergiram dos dados coletados junto a alunos e professores do Curso de Pedagogia da UnB. O capítulo foi dividido em duas partes, a primeira dedicada à questão do conhecimento e suas imbricações no campo da educação e à construção do conhecimento por alunos e professores. Na segunda parte destacamos os aspectos da leitura, da reflexividade e da dialética do pensar e do fazer pedagógico na construção do conhecimento intrínseco à inovação pedagógica na prática pedagógica.

Neste capítulo desenvolvemos, em relação ao conhecimento, algumas idéias que podem iluminar como se dá a inovação na perspectiva do aluno e do professor (primeira questão de pesquisa) e de que maneira a inovação pedagógica emerge na formação de alunos do Curso de Pedagogia da UnB (segunda questão de pesquisa).

Quanto à primeira questão, para os sujeitos da pesquisa a inovação pedagógica se dá como parte intrínseca do processo reflexivo e dialético de construção do conhecimento no Curso de Pedagogia, como discutimos na segunda parte deste capítulo.

Quanto à segunda questão, é possível afirmar que a inovação emerge no contexto de uma área de conhecimento híbrida, epistemologicamente porosa, que não repele o conhecimento advindo de outros campos do conhecimento, mas que os acomoda e absorve de forma fluida. Inovação pedagógica, neste sentido, emerge quando professores e alunos desafiam o *status* da construção do conhecimento, procurando novas formas de saber, pensar e fazer. Emerge quando os sujeitos desafiam o paradigma positivista e demandam novas formas de ver e pensar o campo educacional em um processo reflexivo e dialético. Esta nova forma de pensar e fazer educação pode ser evidenciada através da concepção e implementação do currículo do Curso de Pedagogia da UnB, como será apresentado no próximo capítulo dessa tese.

O CURRÍCULO COMO VIÉS DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA UNB

O Currículo emerge como categoria no contexto desta pesquisa, e ganha múltiplos significados, tanto teóricos quanto práticos. O objetivo desse capítulo é situar o Currículo do Curso de Pedagogia da UnB com base nas vozes dos participantes da pesquisa e análise do Projeto Acadêmico⁵⁹ vigente desde 2003.

Esse capítulo está dividido em duas partes. Na primeira proceder-se-á uma retrospectiva histórico-conceitual do currículo com a exploração das correntes de pensamentos que influenciaram o atual Currículo de Pedagogia da UnB, assim como o Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia da UnB.

A segunda parte está subdividida em quatro partes. A primeira contextualiza o momento histórico em que surgiu o currículo atual, explorando as correntes de pensamento que influenciaram a construção curricular do Curso da UnB ao longo dos anos. A segunda descreve como os participantes justificaram a demanda por uma nova proposta curricular. Em seguida, a terceira contrasta o currículo antigo e o currículo atual, revelando aspectos inovadores na visão dos participantes. Finalmente a quarta parte versa sobre o Espaço Curricular *Projetos*, principal inovação curricular do Curso de Pedagogia, segundo alunos e professores da universidade pesquisada.

Este capítulo oferece subsídios para pensarmos: a) como se dá a inovação a partir da perspectiva dos participantes do estudo (primeira questão pesquisa); b) que percepções, impressões e expectativas os alunos e professores tem sobre suas práticas pedagógicas e seus aspectos inovadores (segunda questão de pesquisa); e, c) de que maneira a inovação

⁵⁹ Doravante representado nesse estudo sob a sigla P.A.

pedagógica emerge na formação dos alunos do Curso de Pedagogia da UnB (terceira questão de pesquisa).

Consideramos que a nova proposta curricular para o Curso de Pedagogia da UnB apresenta-se a nosso ver, como um caso propício para o estudo da inovação no ensino superior, pois é uma proposta pioneira e inédita no Brasil, como veremos a seguir.

3.1. Currículo: um percurso histórico

O termo currículo vem do latim *curriculum* e significa percurso, correria, curso, ato de correr. “*Tradicionalmente significa uma relação de matérias ou disciplinas, com um corpo de conhecimentos organizados sequencialmente em termos lógicos*” (PILETTI, 1991 apud PAVÃO, 2003).

De acordo com Reis e Joulié, Ragan e Rays apud, Pavão

Currículo é tudo aquilo o que acontece na vida de uma criança, na vida de seus pais e professor. Tudo que cerca o aluno, em todas as horas do dia, constitui matéria para currículo. Currículo significa muito mais do que o conteúdo a ser aprendido – significa toda a vida escolar da criança. Um programa de ensino só se transforma em currículo após as experiências que a criança vive em torno do mesmo (REIS & JOULLIÉ, 1982, p.64). Ou de acordo com Ragan, (1973, p.4): Consiste em experiências, por meio das quais crianças alcançam a autorrealização e, ao mesmo tempo, aprendem a contribuir para a construção de melhores comunidades e de um melhor futuro. Conceituar currículo é instigante, pois se trata do cerne educacional, como se observou nas definições anteriores e como ilustra Rays (1989, p.4): Todo conceito de currículo parte da ideia de que se tem de sociedade, de educação, de homem concreto, de curso de formação de profissionais, de conhecimento, de ensino, de aprendizagem (PAVÃO, 2003, p.2).

O tema Currículo aparece originalmente com Bobbitt (1876-1956), emergindo como área de investigação a partir de sua obra *The Curriculum* por volta de 1918 e, posteriormente, complementada em *How to make a curriculum*, em 1924. Bobbitt (1918, 1924) defendia que a cultura de eficácia científica aplicada ao processo de moldagem e manufatura de carros poderia ser transferida para a escola. Sousa & Fino (2008) citam o exemplo da moldagem de Bobbitt (1918, 1924), associando currículo escolar a características de elementos como: a campainha, a sincronização, a concentração em um edifício fechado, a estratificação por anos e níveis de ensino, a divisão dos alunos por idades, a assimetria de papéis (professores, por um lado e alunos, por outro) e, acima de tudo, a compartimentação dos saberes (FINO & SOUSA, 2003). Esses elementos podem

ser identificados como parte da característica tecnicista no modelo tradicional de currículo. Entretanto o trabalho de Bobbitt não chegou a influenciar as teorias de currículo no Brasil (PEDRA, 1993).

De acordo com Pedra (1993), o trabalho de John Dewey (1859-1952) originário do início do século (1900) foi importante tanto para as escolas brasileiras quanto para outros países, e diferenciou-se do trabalho de Bobbitt (1918,1924) por compreender a experiência curricular diretamente relacionada à vida do aluno, em especial a criança. Dewey (1976) não se centrava nos princípios da administração científica, mas na experiência da cultura e da vivência da experiência do aluno, diferente de Bobbitt (1918,1924), que entendia o currículo como um conjunto de estratégias para preparar o jovem para a vida adulta (PEDRA, 1993, p.31).

Dewey (1976) influenciou a corrente da Escola Nova no currículo no Brasil juntamente com Anísio Teixeira (1900-1971) e seus representantes. Muito próximo, para não dizer simultaneamente a esse período, intensificou-se a influência tecnicista cujos representantes mais expressivos no currículo são: Ralph Tyler (1902-1994) e Hilda Taba (1902-1967). Taba (1962) sob uma perspectiva técnica estabeleceu cinco etapas para a construção do currículo. Essas etapas são:

Análise de situação;

Fixação de objetivo;

Seleção e organização de conteúdos;

Seleção e organização de experiências de aprendizagem;

Avaliação (TABA, 1962 s\p).

Tyler (1949) compreendeu o currículo na perspectiva da centralidade técnica, e estabeleceu alguns princípios básicos para o currículo e o ensino. Segundo Amatucci (1998), esses princípios básicos são:

A fim de atingir determinados objetivos, o aluno deve ter experiências que lhe deem oportunidade de praticar a ação implicada pelo objetivo.

A experiência de aprendizagem deve ser de tal natureza que o estudante obtenha satisfação de seguir a ação implicada no objetivo.

As reações que se têm em vista na experiência de aprendizagem devem estar incluídas no âmbito de possibilidades dos alunos aos quais se destinam.

Existem muitas experiências que podem levar a um mesmo objetivo.

Uma experiência de aprendizagem produzirá, em regra, diversos resultados – de maneira a favorecer mais de um objetivo (AMATUCCI, 1998, p.56).

Dentre as teorias tecnicistas, Robert Mager (1984) e Benjamin Bloom (1950), influenciados pelas teorias behavioristas, também ficaram conhecidos pelas taxionomias, pelos objetivos, pelos critérios que se esperavam fossem atingidos tanto pelos alunos quanto pelos professores. Esses comportamentos deviam ser especificados e prescritos de forma objetiva, criando a ilusão de controle técnico.

A Taxionomia dos Objetivos Educacionais, de Benjamin Bloom (1950), também foi muito utilizada na década de 70 no Brasil. O autor propõe uma divisão de objetivos educacionais em três partes: cognitiva, afetiva e psicomotora. A título de exemplo, apresenta-se o quadro de objetivos de domínio cognitivo.

Tabela 3.1. Áreas do domínio cognitivo segundo Bloom (1981).

Conhecimento	Processos que requerem que o estudante reproduza com exatidão uma informação que lhe tenha sido dada, seja ela uma data, um relato, um procedimento, uma fórmula ou uma teoria.
Compreensão	Requer elaboração (modificação) de um dado ou informação original. O estudante deverá ser capaz de usar uma informação original e ampliá-la, reduzi-la, representá-la de outra forma ou prever consequências resultantes da informação original.
Aplicação	Reúne processos nos quais o estudante transporta uma informação genérica para uma situação nova e específica.
Análise	Caracteriza-se por separar uma informação em elementos componentes e estabelecer relações entre eles.
Síntese	Representa os processos nos quais o estudante reúne elementos de informação para compor algo novo que terá, necessariamente, traços individuais distintivos.
Avaliação	Representa os processos cognitivos mais complexos. Consiste em confrontar um dado, uma informação, uma teoria, um produto etc. com um critério ou conjunto de critérios que podem ser internos ao próprio objeto de avaliação, ou externos a ele.

Nessa retrospectiva conceitual, notamos no currículo brasileiro a influência do modelo europeu do currículo clássico humanista e no currículo de base norte-americano de modelo progressista (DEWEY) e tecnicista (BOBBITT, TYLER, TABA, MAGER, BLOOM). Esses modelos foram contestados no Brasil a partir do final dos anos 70 e início dos anos 80, quando nos Estados Unidos já haviam sido criticados desde o início dos anos 70 pelos movimentos reivindicatórios que colocavam em xeque o pensamento tradicional.

Através do movimento mundial de reconceptualização da literatura à luz das teorias críticas (década de 60 até os anos 80) foi que o currículo sofreu sua maior mudança estrutural, passando de uma visão voltada para o processo ensino-aprendizagem *stricto sensu* tecnicista para uma visão sociorreprodutivista emancipadora dos conteúdos, em que as relações sociais eram colocadas em relação dialética com as relações de poder de classe.

Nesse contexto, o currículo teve como representantes: nos EUA (PINAR (1976), APPLE (1979), GIROUX (1981,1983)); na Inglaterra (MICHAEL YOUNG (1971)); no Brasil (FREIRE (1970), SAVIANI (1980), (1980)); na França (ALTHUSSER (1970), BOURDIEU & PASSERON (1970); BAUDELLOT (1971) e ESTABLET (1970)). A teoria crítica explica que as práticas pedagógicas estão relacionadas com as práticas sociais, sendo tarefa do educador crítico identificar as injustiças e contradições nelas existentes (POPKEWITZ & FENDLER, 1999). Dada a importância dessa teoria para os estudos de currículo, apresentam-se, a seguir, os autores em linha cronológica, que foram mais relevantes para o Brasil:

Tabela 3.2. Cronologia dos autores das Teorias Críticas e suas obras mais importantes: 1970/1980

Ano	Autores	Obras
1970	Paulo Freire	A Pedagogia do Oprimido
1970	Louis Althusser	A Ideologia e os Aparelhos Ideológicos do Estado
1970	Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron	A Reprodução
1971	Baudelot e Establet	Escola e Capitalismo na França
1971	Basil Bernstein	Classe, Código e Controle
1971	Michael Young	Knowledge and Control: new directions for the sociology of education
1976	Samuel Bowles e Herbert Gintis	Schooling in Capitalist America
1976	William F. Pinar e Madeleine Grumet	Toward a poor curriculum
1979	Michael Apple	Ideologia e Currículo
1980	Demerval Saviani	Escola e Democracia; Pedagogia Histórico-crítica
1981 1983	Henry Giroux	Ideology, culture, and the process of schooling; theory and resistance in education

Paulo Freire (1970), ao analisar a prática social dos indivíduos, propõe uma pedagogia crítica, problematizadora, como forma de enfrentamento a educação bancária. Também ficou conhecido pela sua visão crítica do currículo escolar, como vemos na seguinte citação:

A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo com que *em que* se acham (...) Se, de fato não é possível entendê-los (os homens) fora de suas relações dialéticas com o mundo, se estas existem independentemente de se eles as percebem ou não, e independentemente e como as percebem, é verdade também que a sua forma de atuar, sendo esta ou aquela, é função, em grande parte, de como se percebem no mundo. (...) Mais uma vez se antagonizam as duas percepções e as duas práticas que estamos analisando. A “bancária”, por óbvios motivos, insiste em manter ocultas as certezas que explicam a maneira como estão *sendo* os homens no mundo e, para isto, mistifica a realidade. A problematizadora, comprometida com a libertação, se empenha na desmistificação. Por isto, a primeira nega o diálogo, enquanto a segunda tem nele a indispensável relação ao ato cognoscente, desvelador da realidade. (...) A primeira ‘assistencializa’; a segunda, critica. A primeira, na medida em que, servindo à dominação, inibe a criatividade e, ainda que não podendo matar a *intencionalidade* da consciência como um desprender-se ao mundo, a “domestica”, nega os homens na sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se. A segunda, na medida em que, servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeira dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres humanos que não podem autenticar-se fora da busca de sua transformação criadora (FREIRE, 1987⁶⁰, p.41).

A contribuição de Freire (1970) para os estudos do currículo está na ideia de que toda prática pedagógica está impregnada de uma ação política, isto é, não existe neutralidade na ação educativa, toda ação educativa é política em si mesma.

Ao mesmo tempo em que Freire (1970) escrevia a *Pedagogia do Oprimido*, Louis Althusser (1970) escrevia *A Ideologia e os Aparelhos Ideológicos do Estado* cuja ideia central está na ideologia da educação, na qual as ideias da classe dominante sobre o mundo social e cultural seriam reproduzidas pela escola, por exemplo, pelas disciplinas comuns às áreas de História e Estudos Sociais, que reproduziriam a estrutura social de classe e de poder. De acordo com Althusser (1970), a ideologia atua de forma “inconsciente” e existe um mecanismo de defesa que impede os indivíduos de enfrentar a dominação, alienando-os da realidade. Explicando essa ideologia na escola, Althusser (1987) comenta,

⁶⁰ Embora a datas divergirem, a obra é a mesma de 1970, sendo consultada nesse estudo a edição de 1987.

Em outras palavras, a escola (mas também outras instituições do Estado, como a Igreja e outros aparelhos como o Exército) ensina o ‘*know-how*’ mas sob a forma de assegurar a submissão à ideologia dominante ou o domínio de sua ‘prática’. Todos os agentes da produção, da exploração e da repressão, sem falar dos ‘profissionais da ideologia’ (Marx) devem de uma forma ou de outra estar ‘imbuídos’ desta ideologia para desempenhar ‘conscientiosamente’ suas tarefas, seja a de explorados (os operários), seja de exploradores (capitalistas), seja de auxiliares na exploração (os quadros), seja de grandes sacerdotes da ideologia dominante (seus ‘funcionários’) etc (ALTHUSSER, 1987⁶¹, p.56).

Para Althusser (1987), o currículo escolar é também um mecanismo que faz parte deste engendramento reprodutor das relações sociais através das práticas escolares, e mecanismos como, tarefas, disciplinas e relação professor/aluno. Portanto, pode-se concluir que para ele, a escola através do currículo é um aparelho reprodutor das relações da sociedade e do estado.

Além de Freire (1970) e Althusser (1970), outro importante trabalho na vertente da Pedagogia Crítica da escola reprodutivista é o de Pierre Bourdieu (1970) e Jean-Claude Passeron (1970), que analisou o funcionamento do sistema escolar francês.

Nessa época, Paulo Freire (1970) se destacou dos demais teóricos críticos, em especial Pierre Bourdieu (1970) e Jean-Claude Passeron (1970), por acreditar que tais teorias fossem por sua abrangência ou por seu reducionismo, não explicavam o processo dinâmico no qual os indivíduos apenas pela análise das relações de poder no interior das classes sociais ou dos processos contraditórios existentes no meio social. Suas análises se abstiveram de contemplar as possibilidades de transformação social e política feitas pela escola a partir da realidade dos atores e de suas histórias no mundo (FREIRE, 1967; 1970).

Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1970⁶²) com o trabalho – “*A Reprodução*” concluíram que a escola, e o currículo através dela, reproduz e reforça as desigualdades sociais, em um sistema marcado pela diferença de classe, desde a organização pedagógica até o modo como prepara os alunos para a vida cultural e social. Através do conceito de *habitus*, violência simbólica e capital cultural os autores constroem sua teoria sobre a crítica social que influencia sobremaneira os estudos de currículo e o próprio funcionamento da escola, no Brasil e no mundo.

⁶¹ Embora a datas divergirem, a obra é a mesma de 1970, sendo consultada nesse estudo a edição de 1987.

⁶² Embora a datas divergirem, a obra é a mesma de 1970, sendo consultada nesse estudo a edição de 2008.

Ainda na França, destacaram-se na pedagogia crítica e na área de currículo os estudos de Christian Baudelot (1971) e Roger Establet (1971) com o trabalho – “*Escola e Capitalismo*”, com a Teoria de Escola Dualista. As conclusões desses autores, embora tenham sido realizadas a partir do trabalho proposto por Althusser (1970) sobre o conceito de Aparelho Ideológico do Estado, na França, tem sua aplicabilidade no Brasil. Eles consideraram que,

a principal função da escola capitalista é impor a ideologia da classe dominante à classe trabalhadora, contribuindo, assim, para a reprodução da força de trabalho e das desigualdades sociais. Esses autores entendem que a visão de mundo dos trabalhadores é destruída pela escola quando os mesmos ingressam nessa instituição. [...]. Esse processo se desenvolve à proporção que a escola procura torná-los submissos e sem forças significativas para manifestarem-se e fazer valer a visão de classe. [...] Denunciando a existência de duas redes de escolarização na sociedade capitalista, Baudelot e Establet constataam que cada uma delas atende a clientelas específicas. Uma dessas redes – chamada por esses pensadores de Primária Profissional (PP) – objetiva, fundamentalmente, impor ao proletariado os valores burgueses, ao mesmo tempo em que o domestica para participar, submisso e despolitizadamente, do processo de produção. A outra, denominada de Secundária Superior (SS), absorve os filhos da classe dominante permitindo o seu fluxo natural em todos os seus níveis, transformando-os em elaboradores, intérpretes e difusores da concepção de mundo de sua classe. Por ser composta por duas redes que funcionam paralelamente e têm finalidades distintas, a escola capitalista assume um caráter dualista. O sistema educacional distribui, então, desigualmente, o poder por meio de suas duas redes de escolarização. O aluno proveniente das classes mais privilegiadas socioeconomicamente tem, na escola, uma continuidade dos valores e símbolos vigentes na sociedade dominante, enquanto classe social; o proletário, diferentemente, não encontra tal seqüência, distanciando-se da possibilidade de fortalecer a ideologia de sua classe, elaborada e existente no contexto extra-escolar (SOUSA, 2004).

Em conclusão, para Baudelot (1971) e Establet (1971) existia uma conformidade de papéis de submissão e subordinação, no caso dos filhos das classes trabalhadora e proletária e uma promoção de atitudes de controle e liderança, nos filhos das classes dominantes.

Morais (2004) fez um estudo sobre a teoria de Basil Bernstein, em que analisou os trabalhos: “*On the classification and framing of educational knowledge*” (1971); “*Codes, modalities and the process of cultural reproduction: a model*” (1981); “*On pedagogic discourse*” (1986); e em 1999 “*Vertical and horizontal discourse: an essay*”. Na análise destaca-se o modelo de discurso pedagógico que,

[...] sugere que a produção e reprodução do discurso pedagógico envolvem processos extremamente dinâmicos. Por um lado, os princípios dominantes que são transmitidos pelo discurso regulador geral refletem posições de conflito e não relações estáveis. Por outro lado, há sempre fontes potenciais ou reais de conflito, resistência e inércia entre os agentes políticos e administrativos do campo de recontextualização oficial, entre os diversos agentes do campo de recontextualização pedagógica e entre o contexto primário do aquisidor e os princípios e práticas da escola. Além disso, os professores e os autores de compêndios escolares podem sentir-se incapazes ou relutantes em reproduzir o código de transmissão educacional subjacente ao discurso pedagógico oficial. É este dinamismo que permite que a mudança tenha lugar. De acordo com Bernstein, um aparelho pedagógico que ofereça maiores possibilidades de recontextualização, através de um maior número de campos e contextos envolvidos, e/ou uma sociedade caracterizada por um regime político pluralista, pode conduzir a um grau mais elevado de recontextualização e, portanto, a um maior espaço de mudança (MORAIS, 2004, p.8).

Em relação ao currículo, o autor considera que,

[...] o modelo do discurso pedagógico de Bernstein (BERNSTEIN, 1990; 1996) permite uma análise sociológica abrangente dos processos e relações que caracterizam o desenvolvimento curricular aos níveis macro e micro. Permite também a exploração da autonomia que é dada aos professores e autores de compêndios escolares, no interior do sistema educacional. Pensamos que quer os professores quer os autores devem estar conscientes de que as potencialidades e limites da sua intervenção pedagógica, em termos de inovação, dependem das recontextualizações que podem ocorrer aos vários níveis do sistema educacional. Os professores não são necessariamente apenas reprodutores do currículo, eles podem ser também construtores do currículo. Contudo, se pretenderem introduzir inovações, têm que reconhecer o contexto e as possíveis influências que têm que ser tomadas em conta na sua atividade, refletindo criticamente nos múltiplos caminhos que lhes estão abertos (MORAIS, 2004, p.8).

No interior do movimento das teorias críticas, foi criado o que se chamou a Nova Sociologia da Educação que teve como um de seus representantes na Inglaterra, Michael Young cujo trabalho *“Knowledge and control: new directions for the sociology of education”* é analisado aqui por um de seus precursores no Brasil - Antonio Flávio Barbosa Moreira -, destacando a preocupação de Young (1971) com o currículo:

Segundo Young, educação é "uma seleção e organização do conhecimento disponível em um determinado momento, que envolve escolhas conscientes ou inconscientes" (YOUNG, 1971, p. 24), o que significa dizer que um currículo não tem validade essencial e que reflete a distribuição de poder na sociedade mais ampla. [...] Para Young, encontram-se, nos currículos, conhecimentos mais ou menos estratificados, mais ou menos especializados e mais ou menos relacionados entre si. Young preocupa-se, especialmente, com a estratificação do conhecimento e a relaciona à estratificação social.

Pergunta ele: que critérios têm sido usados, em uma dada sociedade, para atribuir diferentes valores e a diferentes conhecimentos? Como relacionar esses critérios e a estratificação deles resultantes às características da estrutura social? (MOREIRA, 1990, p.73).

Outra pesquisa influente nesse período foi a dos economistas Bowles e Gintis que traçaram um paralelo entre as reformas educacionais de massa e as mudanças necessárias na força de trabalho na economia capitalista americana, estabelecendo uma dinâmica de correspondência entre elas e a ideia de currículo oculto. Segundo eles,

a correspondência entre a relação social de escolaridade e de trabalho contribui para a capacidade do sistema educacional em produzir uma força, tanto disciplinada quanto fragmentada, de trabalho. A experiência de escolarização, e não apenas o conteúdo da aprendizagem formal, é fundamental para este processo (BOWLES & GINTIS, 1976, s/p).

Esses autores criaram a Teoria da Correspondência na qual,

[...] o processo de escolarização, através das relações entre alunos e professores em sala de aula, é visto como o resultado das atitudes e acomodações que tornam os sujeitos dóceis e receptivos aos imperativos sociais e econômicos de uma economia capitalista. Nesta perspectiva, o modo de produção não só produz mercadorias, mas também "produz" pessoas. Além disso, as necessidades que sustentam a economia parecem tão poderosas que "determinam" as formas e as funções de outras instituições da sociedade, particularmente as escolas. Bowles e Gintis (1976) expressam melhor essa ideia ao afirmarem que "o sistema educacional contribui para integrar os jovens ao sistema econômico, acreditamos, através de uma correspondência estrutural entre as suas relações sociais e as de produção". A estrutura das relações sociais na educação não só conduz o aluno para a disciplina quanto ao trabalho, mas desenvolve os tipos de comportamento pessoal, modos de autopreservação, autoimagem, e as identificações de classe social, que são ingredientes cruciais para a adequação ao emprego. Especificamente, as relações sociais de educação – as relações entre administradores e professores, alunos e professores, estudantes e seu trabalho – replicam a divisão hierárquica do trabalho (GIROUX, 1980, p.225-226; tradução da autora).

Teóricos sociorreconstrucionistas como Maxine Greene, William F. Pinar, dentre outros, criticaram a educação tradicional com parte do problema da educação como um todo, argumentando que o currículo assim como a escolarização são processos alienadores.

Pinar (1976) declarou que *"o efeito cumulativo da experiência escolar é devastador"*. (GREENE apud COMBS, 2001, p.52, tradução da autora). Greene (1988) e Pinar (1976) foram sensíveis às questões que envolvem a natureza da identidade da formação e como as percepções foram moldadas no âmbito do processo de produção

cultural e social. Currículo, na opinião de Pinar (1976), deve procurar maneiras para os indivíduos se tornarem emancipados e condicionados a criar um mundo mais justo (COMBS, 2001 p.52; tradução nossa). Maxine Greene (1988), por outro lado, acreditava que,

um indivíduo que olhar a partir de diversos pontos e vantagens, que sabe que deve constituir o seu mundo, é aquele que é livre para pensar em produzir uma nova realidade, em associação com outros. Em nome dessa nova realidade, é provável que ele seja aquele que vai procurar maior conhecimento no esforço para organizar seu pensamento e constituir com seus irmãos e irmãs, um rico, unífico e menos injusto mundo (GREENE apud COMBS 2001, p.52, tradução nossa).

Para Pinar (1976), com o conhecimento de si, alguém desenvolve essa perspectiva transcendente, essa "alta conscientização"; e esse alguém é capaz de, em alguma instância, escolher ou escrever seu próprio *script*, ou vir a compreender como a complexa interação de forças - psicológicas, sociológicas, e históricas - em natureza convergem para escrever o *script* que você está atuando, para atuar um personagem particular que você tem, especificamente com o trabalho que está atuando no mundo. Sem a ligação de estar em (*in*) e entre (*from*) si (*oneself*), o indivíduo é de fato um personagem no palco (COMBS, 2001, p.53; tradução nossa).

Na corrente de pensamento das teorias críticas, encontra-se também a Teoria da Resistência de Henry Giroux (1981, 1983), que destaca a ideia de currículo oculto. Para ele, os proponentes do currículo devem,

compreender as contradições entre o currículo oficial, isto é, as metas cognitivas e afetivas explícitas da instrução formal, e o “currículo oculto”, – as normas, valores e crenças não declaradas que são transmitidas aos estudantes através da estrutura subjacente do significado e no conteúdo formal das relações sociais da escola e na vida em sala de aula. Além disso, terão que reconhecer a função do currículo oculto e sua capacidade de solapar as metas da educação social (GIROUX, 1997, p.56-57).

No Brasil, um dos autores na corrente da Pedagogia Crítica que influenciou o currículo foi Demerval Saviani (1997). Ele criticou a pedagogia tradicional e tecnicista assim como a escola nova, tecendo sua crítica sobre o pensamento reprodutivista, desenvolvendo a teoria que ficou conhecida com histórico-crítica, ou ainda a Teoria da Curvatura da Vara. Para Saviani (1997) na teoria crítico-reprodutivista,

é impossível que o professor desenvolva uma prática crítica: a prática pedagógica situa-se sempre no âmbito da violência simbólica, da inculcação ideológica, da reprodução das relações de produção. Para cumprir essa função, é necessário que os educadores desconheçam seu papel e quanto mais eles ignoram que estão reproduzindo, mais eficaz é a reprodução (SAVIANI, 1997, p.67).

Explicava Saviani:

[...] ao tentar encaminhar a proposta de uma pedagogia crítica não reprodutivista, eu comecei por fustigar a Escola Nova na Conferência Brasileira de Educação (CBE) de 1980. Partindo do pressuposto de que a plateia era predominantemente antiescolanovista, utilizei a metáfora de Lênin curvatura da vara, ou seja, para endireitá-la não basta colocá-la na posição correta, é preciso curvá-la do lado oposto. Minha intervenção na CBE foi publicada na Revista da Ande com o título de Escola e Democracia: A Teoria da Curvatura da Vara. Em função das discussões que esse texto provocou, lancei uma continuação, na mesma revista, que denominei “Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara (SAVIANI, 1997, p.73).

No Brasil, essa corrente de pensamento e sua influência no currículo escolar tem início com o “currículo multiculturalista”, ou seja, que privilegia as relações de conflito com a classe dominante, de cultura europeia, de cor branca, e de orientação heterossexual, destacando-se a questão das diversidades culturais, as relações de gênero, de raça e etnia, a questão do multiculturalismo dentre outras típicas do mundo moderno que se estenderam à pós-modernidade.

Após a apresentação dos teóricos críticos do currículo, há um grupo de teóricos pós-críticos:

Tabela 3.3. Cronologia dos teóricos pós-críticos.

1971	Jacques Derrida	A escritura e a diferença
1977	Michel Foucault	Vigiar e punir
1979	Jean François Lyotard	Condição da pós-modernidade
1989	Néstor Garcia Canclini.	Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade
1991	Gilles Deleuze e Félix Guattari	O que é a filosofia?
1992	Stuart Hall	A identidade cultural na pós-modernidade
1992	Peter McLaren	Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação
1993	Henry Giroux e Peter MacLaren	Between borders: pedagogy and the politics of cultural studies
1994	Homi Bhabha,	The location of culture
1999	Henry Giroux	Impure acts: the practical politics of cultural studies

Os autores culturalistas influenciaram sobremaneira as ideias do currículo multicultural, em especial sobre aspectos da identidade na formação do aluno. Henry Giroux (1985) perpassa os teóricos críticos e imbrica sua caminhada junto aos teóricos pós-críticos. Giroux (1985) foi um dos precursores desse trabalho, de acordo com Silva,

Giroux vê a Pedagogia e o Currículo através da noção de ‘política cultural’. O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de ‘fatos’ e conhecimentos ‘objetivos’. O Currículo é um local onde ativamente se produzem e se criam significados sociais (SILVA, 2003, p.55).

Hall (1992⁶³) foi um dos representantes da corrente culturalista que mais se destacou no Brasil, contrapondo-se a Émile Durkheim (1858-1917). Para ele, cultura tem um significado especial para cada indivíduo e não pode ser tomado com um significado único para um grupo, uma tribo, uma comunidade ou uma sociedade. Segundo Hall (1992),

[...] cultura é o território contestado, onde os representantes de cada grupo humano lutam para validar os significados construídos por seu grupo a partir das experiências vivenciadas. Assim, para esse campo teórico não há sentido em diferenciar a “cultura alta” e a “baixa”, pois qualquer grupo produz cultura (HALL apud FOGAÇA, 2008).

[...] cultura significa “o terreno real, sólido, das práticas, representa, línguas e costumes de qualquer sociedade histórica específica”(...) as formas contraditórias de ‘senso comum’ que se enraizaram na vida popular e ajudaram a moldá-la (HALL, 1986, p.26).

Segundo Hall (2006), as correntes culturalistas surgiram relacionados a outros movimentos da época, como as políticas de cultura, o feminismo, os estudos multiculturais, sobretudo aos estudos ‘pós-coloniais’ e/ou pós-modernos e pós-críticos (SILVA, 2006). Dentre esses, encontram-se os denominados currículos rizomáticos, ideia criada por Guattari (1986) e currículos híbridos (BHABHA, 1998; BALL, 1998; MCLAREN, 2000; DUSSEL, 2002; HALL, 2006; CANCLINI, 2003; 2005), defendidos na atualidade, no Brasil, por autores como Lopes (2004, 2005) e Macedo & Lopes (2002, 2006).

Guattari (1986) propõe a metáfora do rizoma. Este é o nome de um caule subterrâneo, onde não se percebe um eixo central e ramificações, isto é, um conjunto heterogêneo, com múltiplas entradas e conexões onde os fios se entrelaçam, formando uma rede. O currículo rizomático é propício à interdisciplinaridade por seus elementos circularem em fios, que alimentam todo o sistema, mantendo-o vivo. Esse tipo de currículo é antagônico à hierarquização curricular onde os saberes e disciplinas são hierarquizados e fragmentados. Kroef (2002), em seu estudo, identifica os currículos rizomáticos como currículos-nômades isto é,

... produzem o rizoma como imagem do pensamento. Não há uma unidade principal, uma raiz principal. As raízes conectam-se e transbordam. Qualquer ponto destes currículos pode ser conectado a qualquer outro, ao contrário dos currículos-programas que, (...) fixam um ponto, uma ordenação. Não existem pontos ou posições num currículo rizomático, mas linhas e estas linhas não param de se remeterem a outras. (...) Eles não

⁶³ Embora a datas divergirem a obra é a mesma de 1992, sendo consultada nesse estudo a edição de 2006.

começam, nem concluem. Eles encontram-se sempre no meio. E é no meio que os conceitos adquirem velocidade, numa direção perpendicular, num movimento transversal que os carrega um e outro. (...) Os currículos rizomáticos são sistemas a-centrados, não hierárquicos e, unicamente definidos pela circulação de estados. Os currículos rizomáticos são geográficos, uma memória curta ou uma antimemória, (...) Nos currículos-nômades, a produção de saberes se dá por aliança e não por filiação como acontece nos currículos-programas, onde a produção do conhecimento busca um começo-origem, um fundamento, implicando numa concepção metódica, pedagógica, iniciática de viagem e de movimento. Os currículos-nômades viabilizam outras maneiras de viajar e de se mover, partindo do meio, entrando e saindo, sem começar nem terminar (KROEF, 2002, p.6).

Nessa lógica, Brito (2006) enumera alguns dos princípios básicos do currículo rizomático, proposto por Guattari (1986):

1. Princípio de conexão: qualquer ponto de um rizoma pode ser/estar conectado a qualquer outro. Uma das principais características do rizoma é, justamente, a ausência de um centro pré-determinado. Assim, os temas apresentados mostram-se apenas como uma possibilidade de dar início ao trabalho do eixo temático correspondente. Os campos de saberes não possuem uma hierarquia, uma centralização curricular. Apresentam-se como redes de conhecimentos. A cartografia (o rizoma pode ser cartografado) mostra que o rizoma possui entradas múltiplas, ou seja, ele pode ser acessado a partir de inúmeros pontos, podendo daí, remeter a quaisquer outros em seu território.

2. Princípio de heterogeneidade: dado que não existe disciplinarização em territórios disciplinares, o rizoma rege-se pela heterogeneidade. Saberes que se desterritorializam e se interpenetram produzindo novas abordagens conceituais e metodológicas.

3. Princípio de multiplicidade: o rizoma é sempre multiplicidade que não pode ser reduzida à unidade, ou a homogeneidade. *“Uma multiplicidade não tem nem sujeito nem objeto, mas somente grandezas (...).*

4. Princípio de ruptura a-significante: o rizoma não pressupõe qualquer processo de significação, de hierarquização. Embora constitua um mapa, sua cartografia é um devir. Então, pode-se pensar, desde a perspectiva rizomática, que o Eixo Temático se desterritorializa ao ser trabalhado pelos diversos saberes que o atravessam. Assim sendo, o mapa traçado em cada um dos Eixos Temáticos está em constante constituição, produzindo devires com o sujeito e as redes de conhecimentos (GUATTARI, 1986, apud BRITO, 2006, p.6-7).

Ainda na linha dos estudos pós-críticos encontram-se os currículos híbridos que, no final da década de 90, surgem no pensar das culturas híbridas - na modernidade latino-americana. Para Canclini (2003):

Os países latino-americanos são resultado da sedimentação, justaposição e entrecruzamento de tradições indígenas, do hispanismo colonial católico e das ações políticas educativas e comunicacionais modernas. “Apesar das tentativas de dar à cultura de elite um perfil moderno, encarcerando o indígena e o colonial em setores populares, uma mestiçagem interclassista gerou formações híbridas em todos os estratos sociais. A heterogeneidade multitemporal da cultura moderna decorre de uma história em que a modernização ocasionou poucas vezes a substituição do tradicional e do antigo (CANCLINI, 2003, p.73-74).

Para Dussel (2002), o hibridismo permite vislumbrar novas perspectivas de análise do currículo com vistas,

à compreensão dos processos de reconhecimento, de legitimação, de interpretação e de apropriação das políticas curriculares nas diferentes instâncias pelas quais transitam até à sua efetiva implementação na instância da prática. É preciso considerar, entretanto, que sua utilização oferece oportunidades, riscos, ambivalências e possibilidades (DUSSEL, 2002, p.120).

Macedo & Lopes (2004) explicam que,

o currículo como híbrido precisa ser pensado como espaço-tempo de fronteira e ambivalência em que convivem diferentes tradições culturais. (...) Entendo que a utilização da noção de hibridismo, na acepção desenhada tanto por Garcia Canclini quanto pelos teóricos pós-coloniais, envolve perceber o currículo — e o campo do currículo, quando for o caso — como um espaço-tempo em que se produzem culturas híbridas pela negociação entre as muitas tradições que o constituem. Procurarei, portanto, demonstrar como, no espaço-tempo do currículo, percebo a interação entre essas tradições como hibridismo. Terei como foco não o pensamento curricular, (...) mas o fazer curricular e pretendo que este caminho me permita apontar uma agenda para o currículo que privilegie a diferença sem transformá-la em desigualdade (MACEDO, 2004, s/p).

Os estudos pós-críticos, em especial os culturalistas e multiculturalistas, assim como as novas correntes deles derivados, como os currículos rizomáticos e híbridos, por exemplo, vêm sendo criticados na atualidade por serem reducionistas no que se refere ao fato de serem locais, isto é, por olharem de perto a natureza do sujeito individualizado, por perderem de vista a contextualização global desse sujeito no mundo, em especial no mundo produtivo, como explica Bernardo (2004) apud Silva (2006),

Os multiculturalistas só se interessam pela cultura e pouco lhes importam os imperativos econômicos. Mas como pode a cultura subsistir sem o trabalho e a produção de riquezas? [...] Se fosse desvendado o esqueleto econômico da cultura, deixaria de se falar de diversidade e tornar-se-ia evidente que as diferentes culturas assentam nas mesmas infraestruturas (BERNARDO, 2004, p.75 apud SILVA, 2006).

Nessa perspectiva,

Os alunos, se educados na perspectiva de um currículo rizomático, inserem-se em uma rede de acontecimentos gerenciados por eles mesmos, cabendo à escola propiciar condições para que o aluno participe da rede. Dessa maneira, a educação pode ser promovida por outras instituições sociais, inclusive o mercado de trabalho, sem discriminação de seu papel educativo ou deseducativo. As experiências individuais vão sendo adquiridas desreguladamente na escola, como o propalado na economia de mercado neoliberal. Um currículo dentro de uma proposta pedagógica para além da pós-modernidade, ou seja, que responda aos desafios da pós-modernidade, contesta esta concepção que nega a função crítico-transformadora da escola. Em oposição, busca criar relações de tipo novo, solidárias, compromissadas com a liberdade (...) “a liberdade individual só é possível como produto do esforço coletivo” (SILVA, 2006, p.12-13).

Silva (2006) propõe um currículo que avance no sentido da superação dos entraves das propostas apresentadas aqui anteriormente e que leve em conta em suas discussões um projeto de formação humana.

Em suma, os conceitos, ideias, tendências e correntes apresentadas nessa seção não esgotam o processo de conceituação de currículo historicamente, apenas delineia uma trajetória para que se possa situá-lo no contexto desta pesquisa. Caminhar-se-á no sentido de entender, a partir das análises das falas dos participantes da pesquisa na segunda parte desse capítulo essas linhas e correntes paradigmáticas que revelam ora uma tendência ora outra, e de como elas são o retrato do tempo/espço da escola brasileira e sua representação enquanto currículo.

3.2. O Projeto Acadêmico Pedagógico da UnB

A partir da contextualização histórica, ao se abordar Currículo nesta pesquisa é importante apresentar o Projeto Acadêmico Pedagógico do Curso de Pedagogia da universidade pesquisada, vigente desde 2003, e informar que o mesmo se funde no Fluxo Curricular do Curso de Pedagogia.

Simultaneamente às discussões das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, o colegiado da universidade pesquisada realizou discussões em torno da reformulação curricular do Curso de Pedagogia. No ano de 2003 emergiu o atual currículo em decorrência de um processo multirreferencial, em que o projeto acadêmico e o currículo se fundem em uma só proposta.

As discussões em torno da necessidade de uma reformulação no Curso que atendesse às demandas de formação profissional do futuro educador fizeram com que os professores da universidade pesquisada buscassem alternativas, além de meros remendos para resolver problemas detectados na proposta anterior, como descrito na justificativa do atual Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia – presencial e *on-line*:

Sabendo que as demandas de formação profissional sempre tentam responder a configurações que tiveram origem nas mudanças nas relações sociais, especialmente as encontradas no mundo do trabalho e da tecnologia, os docentes da FE, seja em pequenos grupos como em plenárias, sentiram a necessidade de ir além do mero remendo das falhas detectadas. É com base na compreensão de que cada etapa de desenvolvimento socioeconômico gera projetos de sociedade e visões do homem conforme as ideologias e as posições políticas que se torna necessário explicitar estas posições e dar visibilidade às suas intencionalidades para chegar a construir os consensos possíveis. Foi justamente neste momento do processo de reformulação curricular que se evidenciaram os rumos das mudanças a serem encaminhadas, dentre elas as evidenciadas no universo das tecnologias que permitem que a universidade se abra cada vez mais (P.A. 2006, p.2).

Nesse cenário, após articulação em torno de várias propostas para a reformulação do Currículo, o colegiado em 2003 apresentou à Faculdade de Educação da universidade pesquisada o novo Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia Presencial e *On-line*, sob o viés de um Currículo único e inovador com vistas a acoplar teoria e prática pedagógica.

O colegiado buscou aporte na teoria da complexidade de Morin para ilustrar a intencionalidade dos novos rumos que a proposta curricular tomara a partir da busca de uma prática reflexiva e contextualizada de construção, inovação e reconstrução do Curso de Pedagogia, ou seja, para os formuladores da atual proposta, essa diversidade de elementos caracteriza no processo formativo a teoria da complexidade, que Morin (2000) descreve como,

[...] perspectivas abertas pela teoria da complexidade nos permitem, de uma vez, vislumbrar novos rumos para a nossa ação formadora e detectar os caminhos que se apresentam para a compreensão do mundo onde ela se inscreve. De fato, a reforma do pensamento, inclusive o científico, que represente o paradigma da complexidade vem dar novo sentido ao humanismo que uma visão truncada das coisas havia ofuscado, recolocando o futuro da humanidade como tarefa profundamente política (...). A Pedagogia, em função de sua dimensão essencialmente interativa e dialógica, confirma a centralidade do ser humano, fazendo dele a razão e o sentido da atividade educativa. (...) enraizada no pensamento complexo procura exprimir a sua disponibilidade diante de todas as correntes pedagógicas enquanto postura metodológica de inspiração e recorte filosóficos, isto é, enquanto atitude que distingue, recolhe, aprofunda e

promove, de acordo com a própria complexidade do real concreto e teórico, a diversidade de métodos, de projetos e modelos. Ao mesmo tempo em que define um estatuto epistemológico e praxiológico para a Pedagogia, o paradigma da complexidade aponta para a afirmação da identidade e da emancipação das ciências pedagógicas e da educação (MORIN, 2000 In: P.A. 2006, p.4-5).

A partir da coerência e flexibilidade firmadas em seu Projeto Acadêmico, a perspectiva de formação na universidade pesquisada caracteriza-se por propiciar um aporte teórico, metodológico, prático e político para a inserção do futuro pedagogo no mundo do trabalho de forma a capacitá-lo a contribuir, questionar, intervir, modificar, isto é, como educador fazer parte das transformações inerentes ao campo social que o cerca (P.A., 2006. p.4).

A proposta pioneira da universidade pesquisada emerge com o objetivo de propiciar ao futuro profissional de educação a oportunidade de, progressivamente, estruturar sua identidade como pedagogo, elaborada e remodelada no decorrer de uma carga horária de 3.210 horas, equivalente a quatro anos, com 28 semestres dispostos em 214 créditos, sendo 43% em disciplinas obrigatórias, 21% em disciplinas de áreas temáticas, 19% de projetos, 11% de estudos independentes e 6% de trabalho final de curso (P.A., 2006).

O Curso de Pedagogia da universidade pesquisada possui um eixo de disciplinas consideradas obrigatórias (núcleo comum), disciplinas gerais, oficinas e projetos que são espaços curriculares com particularidades distintas das demais e, consideradas relevantes nesta pesquisa.

Para maior compreensão, é importante apresentar os princípios norteadores que regem o Curso, focados e estruturados nos sete pilares que se seguem:

1. Preocupação com a construção de uma identidade profissional dos educadores marcada por uma profunda consciência da significação de seu papel sócio-histórico, dentro de um projeto de sociedade emancipadora e autônoma;
2. Concepção de um programa de formação que, partindo de uma visão de educação permanente, estipule os componentes básicos da formação inicial e continuada;
3. Articulação do ensino com a pesquisa e a extensão através da nucleação das atividades em torno de projetos integrados, superando assim, a dicotomia graduação/pós-graduação;
4. Ênfase na articulação da formação prático-teórica, propiciando situações reais e integradoras de aprendizagem;

5. Formação de um profissional autônomo, capaz de se reeducar permanentemente e de refletir sobre sua prática pedagógica;
6. Estudo do trabalho educativo em sua complexidade e em suas múltiplas exigências, consideradas as especificidades das diferentes formas de ação educativa organizada (escolarização e não escolarizadas);
7. Atenção prioritária às necessidades da população brasileira e, por isso consideração particular com o estudo da realidade socioeconômica e cultural do país com destaque às populações carentes e marginalizadas (P.A., 2006, p.6-7).

Estes sete pilares permitem uma visão de uma proposta curricular que articula entre si ensino, pesquisa e extensão, isto é, o caráter flexível do Currículo propicia a construção da identidade do futuro pedagogo, articulando a formação prático-teórica a partir de situações de pesquisa-ação concretas vivenciadas ao longo da graduação. Com vistas a não engessar ou mesmo aprisionar espacialmente e temporalmente a práxis formativa, o Currículo de Pedagogia faz uso de termos como “fluxo” para ilustrar os conceitos de fluidez, flexibilidade e roteiro orientador que ilustram a busca de um ponto de equilíbrio entre a obrigatoriedade e a total liberdade da Pedagogia enquanto prática social educativa (P.A. 2006, p. 7 e 8), como descrito na organização da sua proposta curricular:

O fluxo apresenta um conjunto de conteúdos denominados estudos, que talvez pudessem também ser denominados de áreas. A terminologia escolhida visa a acentuar a natureza antes aberta que restrita dos campos de estudo. No fundo, caracteriza-se a busca de um equilíbrio, de um ponto ótimo entre a obrigatoriedade e a total liberdade, tendo-se presente, por um lado, que o currículo se destina à formação em pedagogia, e não em qualquer outro campo profissional. Por isso, de imediato, alguns estudos se impõem, excluindo outros. Daí que uma certa obrigatoriedade seja oportuna, inclusive para fazer distinguir-se a pedagogia, enquanto prática social educativa, de todas as ciências antropológicas de cuja contribuição não prescinde, mas com as quais absolutamente não pode ser confundida [...] (P.A. 2006, p.8).

Nessa perspectiva, a base docente do corpo do Projeto Acadêmico da universidade pesquisada encontra-se alicerçado no tripé: práxis - formação pedagógica - ciências da educação com objetivos de adequação do pedagogo à realidade social, cultural e contemporânea que o cerca, sendo a prática o ponto alto desse tripé, permeando todo o Curso. As bases docentes sobre as quais se apóia o pedagogo são as seguintes

1. A práxis, com a vivência da prática educativa na sua concretude, alimentada, sobretudo pelos projetos;
2. A formação pedagógica, constituído pelos estudos de Linguagem, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Sociais, bem como Arte-

Educação, Organização do Trabalho Docente, Processo de Alfabetização e Processos de Administração da Educação, permitindo o exercício das funções docentes em início de escolarização de crianças, jovens e adultos;

3. As ciências da educação, que oferecem os marcos teórico-conceituais mais amplos, indispensáveis para interpretação e a elucidação das práticas educativas (pedagógicas e/ou gerenciais). Finalmente, a síntese representada pelo trabalho final de curso, contribuirá para formar a “base docente” sobre a qual se apoia humana, científica e tecnicamente, o pedagogo, para o exercício de suas funções, como profissional capaz de identificar as necessidades de formação junto a sujeitos individuais ou coletivos (organizacionais), transformar essas necessidades em demandas e dar a estas uma organização programática e metodológica coerente e consistente (P.A. 2006, p.9).

3.2.1. Espaço Curricular Projetos

É possível visualizar a articulação em si do ensino, pesquisa e extensão e a intencionalidade dessa articulação frente aos novos rumos que a proposta curricular do Curso de Pedagogia da UnB se propõe desde sua implementação, em 2003. Nesse cenário, através das vozes dos participantes, passamos a explorar nessa seção a práxis sob o viés dos espaços curriculares denominados *Projetos*, considerado pelos alunos e professores um dos pilares do Currículo do Curso de Pedagogia na universidade pesquisada.

O espaço curricular denominado *Projetos* propõe a superação de um currículo organizado meramente por disciplinas, constitui um planejamento que proporciona uma aprendizagem significativa e diversificada, favorecendo ao futuro pedagogo a construção de sua identidade com autonomia própria e autodisciplina, permitindo ainda experiências individuais e coletivas de pesquisa e vivência pedagógica ao longo de todo o Curso.

Os espaços curriculares – *projetos* são executados no âmbito de diferentes áreas temáticas com o envolvimento de equipe de professores pesquisadores de áreas afins ou distintas. São experienciados ao longo dos oito semestres do Curso de Pedagogia e culminam na elaboração de uma monografia de final de curso (denominado Trabalho de Conclusão de Curso – TCC). As atividades acadêmicas são desenvolvidas no âmbito das áreas temáticas com o objetivo de:

I – Permitir ao estudante de Pedagogia reunir, em sua formação profissional, experiências coletivas e pessoais num processo continuado e integrado;

II – Compreender estudos disciplinares individuais ou em grupo, bem como outras atividades individuais ou grupais de pesquisa ou vivência pedagógica movidas por interesses formativos;

III – Permitir o engajamento dos graduandos em Pedagogia academicamente orientados ao longo de todo o curso;

IV – Ter presente em todo momento uma formação que articule teoria e prática;

V – Ter um acompanhamento sistemático do aluno *on-line*;

VI – Cada professor oferta sua disciplina presencial e, com a colaboração de professores mediadores amplia a oferta para mais quatro turmas *on-line*, no máximo;

VII – As disciplinas serão ofertadas no *moodle* e deverão contar meios audiovisuais para completar o trabalho pedagógico;

VIII – Encontrar, finalmente, sua culminância e síntese num trabalho final de curso – TCC (P.A., 2006, p.10).

O Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia da UnB foi um dos primeiros no Brasil a ofertar uma organização curricular que contempla ações efetivas de articulação de ensino, pesquisa e extensão na formação do futuro pedagogo e ainda, a levar em conta a diversidade dos processos educativos intrinsecamente relacionados a áreas do conhecimento congruentes à educação.

A esse propósito, o fluxo curricular da universidade pesquisada apresenta uma conexão da relação do saber na sociedade do conhecimento com a concepção de formação e ainda, opções teórico-metodológicas para embasar a proposta curricular por projetos, estando mais reforçada quando diz que:

Uma proposta de formação requer a explicação de sua intencionalidade e de seus pressupostos como condição prévia para a formulação do Currículo. Entende-se que uma proposta curricular é a articulação de elementos filosóficos, teóricos, metodológicos e outros referentes a um projeto de formação. Este, por sua vez, acontece num contexto institucional e sócio-histórico, determinado e envolve pessoas e grupos específicos, em ambientes organizacionais singulares e diferenciados. Essa diversidade de elementos caracteriza a complexidade do processo formativo (P.A. 2006, p.5).

Nesse contexto, segundo a visão dos nossos participantes a inovação pedagógica no Curso de Pedagogia da UnB está relacionada ao currículo permeado por *projetos*. Em outras palavras, os alunos e professores da UnB atribuem ao currículo do Curso de Pedagogia a “*maior inovação*” (Aluno José – Turma de GEPE – Entrevista) do Projeto Acadêmico da universidade pesquisada, como podemos constatar nas asserções a seguir.

A ideia dos projetos que do meu ponto de vista, é a maior inovação do nosso projeto acadêmico, é exatamente isso que ela estava acabando de dizer: a ideia de que os projetos constituem, na verdade, uma possibilidade de uma aproximação ao longo de todo o curso, de várias maneiras e com vários focos diferenciados. Na verdade, o ponto onde dá a virada é exatamente a partir do Projeto 3. [...] (Professor Davi – Turma de GEPE - Entrevista).

Eu acho que tem algumas coisas dentro do Currículo atual da Faculdade de Educação que foram pensadas como inovações. Quando você fala de inovação, acho que a primeira coisa que nós temos que fazer é estabelecer uma comparação: inovação em relação a quê? Então, *o nosso currículo, em primeiro lugar, tentou ser inovador em relação ao nosso currículo que vigorava até então, no qual a gente identificava ao longo de muitos anos, uma série de pontos que pareciam já inadequados à realidade, pareciam não responder mais a uma concepção de educação que a gente tem e também que tem outras vinculações com a própria natureza dos Cursos de Pedagogia no Brasil*, da legislação que rege e da mentalidade que paira dentro dos cursos de Pedagogia. Nós procuramos algumas coisas inovadoras (Professor Alanrecio – Grupo 04 - Entrevista).

[...] Os projetos são grandes inovações e eu acredito que, a partir dos projetos, o pedagogo realmente vai se constituir e se entender enquanto fonte de inovação para o tradicionalismo que é tão comum na escola. [...] pelo pouco que eu conheço dos projetos, o aluno vai ter contato com algo que ele realmente tem interesse. E é muito difícil hoje o pedagogo se constituir nessa figura de pedagogo. Ninguém nasce sendo pedagogo. Então, se ele opta por uma área específica, ele vai se dedicar a criar algo inovador. Vai inovar, exercitar sua imaginação em favor daquela área em que ele tem interesse [...] (Aluno José – Turma de GEPE - Entrevista).

Na asserção de número 1, sob a ótica do nosso participante, a “*possibilidade de aproximação*” que ocorre ao longo do Curso de Pedagogia e os “*diferentes focos*” por intermédio dos “*projetos*” fazem com que o Projeto Acadêmico seja considerado por ele como a maior inovação.

Em dicionários da Língua Portuguesa, a definição de projeto está envolta da intenção de se fazer alguma coisa, como um plano a ser realizado. Segundo Nogueira (1998) (Apud SIMÕES, 2008), projetos são “*diferentes dos cansativos e anacrônicos trabalhos de casa e das pesquisas que se transformam, no máximo, em ‘bons’ exercícios de caligrafia [...] os projetos ampliam em muito estes velhos conceitos*” (NOGUEIRA, 1998, Apud SIMÕES, 2008, p.1).

Na universidade pesquisada *projeto* (no plural) faz parte da nucleação de atividades pedagógicas que articulam ensino, pesquisa e extensão no Curso de Pedagogia, isto é, a “*vivência da prática educativa na sua concretude é alimentada, sobretudo, por projetos*”

(P.A. 2006, p.6-9). Em outras palavras, *Projetos* na concepção do Projeto Acadêmico da universidade pesquisada são considerados como “*fios condutores*” que direcionam os alunos ao longo do curso e os preparam para a elaboração do trabalho de final de curso. Os projetos em si consistem em

atividades orientadas, de observação, de regência, de investigação, de extensão, de busca bibliográfica, e tendo como referencial a vida concreta das organizações onde os fatos e as situações educativas acontecem, seja em unidades escolares, seja em programas de formação nas mais diferentes organizações (P.A. 2006, p. 9-10).

Para Hernandez (1998), em um processo de inovação, há de se considerar e manter “*um nexo condutor entre a prática que se explica a partir da teoria [...]*” (HERNANDEZ, 1998, p.15). A conexão entre a teoria e a prática alicerça propostas que objetivam mudança e sucesso com implementação de inovações. Assim como o participante da pesquisa atribui aos projetos a maior inovação no Curso de Pedagogia, o Projeto Acadêmico da universidade pesquisada avalia-se como a mais importante mudança ocorrida:

A formação pelos projetos constitui, certamente, a mais importante mudança nesta proposta curricular. Mais do que uma simples “inovação”, uma mera atualização de velhas fórmulas combinando o *dejá vu*, o que se pretende é uma autêntica formação prático-teórica (P.A. 2006, p. 9-10).

Na articulação entre teoria e prática, os projetos assumem a função em uma dinâmica de pesquisa com o objetivo de superar a concepção de estágios supervisionados que ocorriam no final do curso por um

processo orgânico de acompanhamento e vivência dos processos educativos tal como se desenvolvem nas organizações, escolares e não escolares. Essa vivência, esse acompanhamento da problemática concreta dos processos formativos nos diferentes contextos institucionais, representa igualmente a forma da própria extensão, entendida como acompanhamento da dinâmica da vida social (P.A. 2006, p.9-10).

Ao se referir aos projetos como fator de mudança e inovação na proposta curricular do Curso de Pedagogia, o participante da pesquisa referiu-se, em especial, aos *Projetos 3* - espaços curriculares em que os alunos de graduação são acolhidos nos grupos de pesquisa dos professores pesquisadores da universidade que os acolhem nas mais variadas ofertas das áreas temáticas de pesquisa. É livre a escolha por parte dos alunos as áreas temáticas que irão cursar nos três projetos 3, de caráter obrigatório, ao longo da graduação.

O aluno é inserido nos trabalhos e grupos de pesquisa passando a vivenciar projetos específicos de forma mais autônoma possível. O graduando é encaminhado às atividades previstas em consonância com a especificidade da área temática, competindo ao professor pesquisador definir e orientar academicamente, os projetos ao longo dos semestres que serão oferecidos. Se o aluno não se adaptar ou seu foco de interesse mudar, ser-lhe-á oferecida a possibilidade de migrar para outra área de seu interesse (P.A. 2006, p.6-9).

Na asserção de número 2, o participante da pesquisa, ao discorrer sobre a proposta curricular, faz uma análise dessa sob a perspectiva de inovação. O participante estabelece um marco comparativo de inovação com o currículo da universidade pesquisada. Para ele, o currículo atual “*tentou*” buscar inovações em relação ao currículo anterior que já há algum tempo apresentava pontos considerados por ele como “*inadequados*” (Professor Alanrecio – Grupo 04 – Entrevista), frente à realidade atual na universidade. As “*inadequações*” do currículo anterior referidas pelo participante referem-se ao fato de o currículo não mais “*responder*” à “*concepção de educação*” que a instituição como um todo tem, bem como não mais atender a legislação que rege a “*natureza dos cursos de Pedagogia no Brasil*”. Para o participante, a universidade, com o novo currículo, deu “*um pontapé inicial*” para a realização de inovações.

Nesse particular, para Hernandez (1998), há alguns percalços conhecidos pelos envolvidos no processo de mudança, pois, ao se implementar uma nova proposta curricular, há um universo individual de opiniões, convicções que envolvem os sujeitos mediadores da mudança. “*A idiossincrasia e a biografia de cada docente influi no trabalho coletivo*” (HERNANDEZ, 1998, p.31).

Nem todos os professores seguram esse processo [...] como nem todos assimilam da mesma maneira os aspectos de fundamentação de suas decisões curriculares. Alguns, por não estarem envolvidos na inovação; outros, pelas dúvidas que essas referências comportam na prática; e outros; pela dificuldade de assumir a mudança de atitude profissional que trazem consigo (HERNANDEZ, 1998, p.31).

Com o propósito de romper alguns “*ditames*” e vencer alguns percalços encontrados ao longo das discussões em torno da implantação e implementação da nova proposta curricular, a universidade pesquisada oferece, por intermédio de seus pesquisadores, uma diversidade de áreas aos graduandos de Pedagogia todos os semestres e espera que a práxis seja propulsora no processo ensino-aprendizagem e que

os ditames da práxis sejam suficientemente provocadores para romper com os esquemas rígidos nos quais tende a fechar-se uma concepção disciplinar que tende a retificar-se burocraticamente (P.A. 2006, p.9-10).

Ao analisarmos os dados, pudemos constatar que, no período letivo em que ocorreu a observação participante na UnB, foram ofertados em torno de trinta e dois *Projetos 3*⁶⁴ e que “*o desejo e a necessidade de mudança de um grupo de docentes foi o que impulsionou a mudança*” (HERNANDEZ, 1998, p.11).

Na asserção de número 3, o participante da pesquisa atribui aos projetos a “*grande inovação*” na proposta curricular do Curso de Pedagogia. Na sua visão os projetos tornam-se uma “*grande inovação*” por possibilitar o rompimento com o “*tradicionalismo*” (Aluno José – Turma de GEPE – Entrevista). Na perspectiva do participante, o “*comum em uma escola*” é a educação focada no “*tradicionalismo*” e que os projetos proporcionam aos alunos a possibilidade de escolher e se aprofundar em uma área em que tenha interesse para atuação após a graduação.

Ao avaliarmos a fala do participante, observamos que, ao afirmar que “*ninguém nasce sendo pedagogo*” (Aluno José – Turma de GEPE – Entrevista) e associar a definição de “*inovação*” com o exercício da “*imaginação*”, a sua compreensão de inovação está associada à criatividade. Segundo Alencar (1995) o potencial criativo do aluno sob a ótica da educação tradicional tem sido usualmente subestimado, bloqueado, inibido e, por vezes, ignorado. Para a autora, a criatividade estimulada no aluno mantém viva a curiosidade, a competência, a capacidade de criar e de resolver problemas novos com inúmeras possibilidades de um melhor aproveitamento de seu potencial criativo, para a vida pessoal e profissional.

Nessa seção foram apresentados o Projeto Acadêmico da UnB, bem como o espaço curricular Projetos, descrito pelos alunos e professores como a “*inovação*” ocorrida no currículo em vigor desde 2003.

⁶⁴ A título ilustrativo consta nos anexos desta tese a grade horária dos *Projetos 3* ofertados no semestre que foi feita a observação participante na turma de GEPE.

Sumário 1

Nessa primeira parte do capítulo exploramos o currículo sob o viés das tendências e correntes histórico-conceitual a fim de situar o leitor, nesse estudo, sobre a importância dada pelos alunos e professores da UnB ao Currículo do Curso de Pedagogia vigente desde 2003. Apresentamos um breve histórico do currículo, bem como a sua trajetória e correntes paradigmáticas desde sua concepção, bem como o Projeto Acadêmico da UnB e o espaço curricular *Projetos* que emerge nesse estudo, segundo os participantes, como inovação na proposta curricular para o Curso de Pedagogia.

3.3. Inovação pedagógica e currículo no Curso de Pedagogia da UnB

A partir de 2005, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, as universidades e institutos superiores brasileiros obtiveram maior autonomia para gerir os seus próprios cursos de formação de professores, sendo-lhes conferida a possibilidade de elaborar um currículo que atendesse às peculiaridades culturais, sociais e econômicas de suas regiões e respectivos estados e municípios.⁶⁵ Professores e alunos da UnB, antecipando-se à legislação, propuseram em 2003 uma nova proposta curricular para o Curso de Pedagogia, que será o foco desta segunda parte desse capítulo, pois constitui, segundo os próprios participantes do estudo, um exemplo significativo de inovação pedagógica.

O segundo momento desse capítulo está subdividido em três partes. A primeira descreve como os participantes justificaram a demanda por uma nova proposta curricular. Em seguida, a segunda contrasta o currículo antigo e o currículo atual, revelando aspectos inovadores na visão dos participantes. Finalmente a terceira parte versa sobre o Espaço Curricular *Projetos*, principal inovação curricular do Curso de Pedagogia, segundo alunos e professores.

⁶⁵ Art. 6º - A estrutura do Curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de: I – Um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio do estudo de reflexão e ações críticas; II – Um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos; III – Um núcleo de estudos integrados (Resolução CNE/CP nº 1 de 16/5/2006).

3.3.1. Características do currículo antigo

Os participantes da pesquisa narram em suas falas que o currículo do Curso de Pedagogia da universidade pesquisada foi elaborado nos anos 60, com base no modelo curricular americano, sofrendo revisão apenas duas décadas após sua implementação. Segundo eles, na década de 80 havia movimentos na Universidade onde se discutiam que os espaços curriculares não eram mais suficientes para as novas demandas, ou seja, que a organização do Curso com disciplinas e estágios separadamente não atendia mais à formação de professores, como se observa nas falas dos participantes:

[...] O Currículo de 1968 do Curso de Pedagogia que fora elaborado com base no modelo norte-americano denominado “universidade nova” a partir de um esquema – formação inicial – pós-graduação, subdividido em Ciclo Básico, Ciclo Profissional e Especialização [...] (Professor Davi – Turma de GEPE – Áudio – Observação Participante).

[...] Quanto ao Currículo, nós aqui na Faculdade tivemos um movimento muito interessante em 88, de revisão do Currículo da Pedagogia, juntamente com o Currículo da licenciatura, no que diz respeito à formação de professores, e este Currículo conduziu ao entendimento já naquele período de 88, 20 anos atrás, de que os espaços disciplinares não eram suficientes. Ou seja, aquela coisa de disciplina e estágio, estágio e disciplina [...] (Professora Hilza – Grupo 04 – Entrevista).

[...] Uma inovação que nós podemos, também, identificar no curso de Pedagogia, é que, na proposta anterior, o aluno tinha culminância do curso com o seu estágio prático, então ele fazia um estágio no final do curso, fazia um estágio de 240 horas, né? e ele fazia as complementações todas dessa prática, um belo relatório, geralmente circunstanciado, orientado pelo seu professor, mas ele simplesmente apresentava esse relatório como um somatório, né? Muito mais com a descrição e a discussão e reflexão da sua prática no estágio. Isso se avaliou que seria pequeno demais para um profissional que a gente pretende já chegue em condições de fazer uma intervenção importante no sistema [...] (Professora Luceli – Grupo 04 – Entrevista).

Procurando formar novos profissionais, ao longo de décadas, o Brasil por não ter mão de obra especializada para os cursos de pós-graduação enviou pessoas para estudar na Europa e nos Estados Unidos e quase sempre, ao retornarem ao Brasil, esses especialistas traziam consigo a ideia de reformar a educação superior brasileira, tendo como base as iniciativas que foram bem sucedidas naqueles países. Na década de 30 na implantação dos cursos de pós-graduação, segundo Oliven (2005), o Brasil copiou inicialmente o modelo europeu com o objetivo voltado para as faculdades profissionais,

[...] Seguindo o modelo das grandes escolas francesas, [que] eram instituições seculares, de formação de profissionais, mais voltadas ao

ensino do que à pesquisa. A organização didática e a estrutura de poder baseavam-se em cátedras vitalícias. O catedrático era referido como “lente proprietário”, aquele que dominava o seu campo de saber. Ele escolhia seus assistentes e permanecia no topo da hierarquia acadêmica por toda a sua vida (OLIVEN, 2005, p.130-131).

Ao se abordar os cursos de pós-graduação no Brasil, temos que considerar também o atraso com que foram criadas as instituições de ensino superior, quando em outros países da América Latina o surgimento data dos séculos XVI e XIX. No Brasil somente no século XX, nas décadas de 30 e 40, criaram-se as instituições de ensino superior, como afirma Schwartzman (1984).

[...] o ensino superior do Brasil é um caso especial, seja por sua abrangência restrita seja pela alta qualidade de seus melhores cursos profissionais, escolas de pós-graduação e programas de pesquisa. É especial também pelo atraso com que surgiram suas instituições. Em outros países da região, as universidades datam do século XVI ou, no máximo, do século XIX, ao passo que as tardias universidades brasileiras só surgiram nos anos 1930 e 1940. Com isso, o ensino superior brasileiro permaneceu por muito tempo imune ao movimento de "reforma universitária" que, começando em Córdoba, Argentina, em 1918, espalhou-se por muitos países da região – Argentina, Peru, Uruguai, Venezuela, México – e engendrou não só uma mescla peculiar de autonomia e politização da universidade, mas também padrões acadêmicos que deixaram bastante a desejar (SCHWARTZMAN, 1984, p.2).

É importante considerar que a própria criação da universidade pesquisada ocorreu no ano de 1960, isto é, quando na Europa e nos Estados Unidos já se discutia uma possível reforma universitária. Como vimos, nesse mesmo período, no Brasil, ainda se pensava em “copiar” o modelo que já não atendia às novas demandas daqueles países. Cabe notar que a tradição acadêmica dos *College* nos Estados Unidos, que tanto influenciou o modelo brasileiro, surgira com natureza não formal na metade do século XVII, com características de *formação do caráter*, valorizando mais a missão educativa, sob o viés de um ensino de qualidade do que propriamente a pesquisa.

[...] O *College* é de orientação não profissional ao contrário da faculdade no Brasil, desde sua origem até hoje, que é de natureza profissional. Nesse caso, o jovem é obrigado a escolher um curso profissionalizante antes mesmo de ingressar na universidade, quando se prepara para o vestibular, já que a profissão aqui é definida pelo diploma de graduação. Quando se forma, ele cola grau, ou seja, faz um juramento que o liga ao desempenho de sua profissão. Por muito tempo, os cursos de graduação tinham um currículo mínimo traçado pelo Conselho Federal de Educação para todo o território nacional. Esses currículos tornavam-se máximos pela grande carga horária obrigatória, ou também, pelo reduzido número

de escolhas que alguns estabelecimentos isolados ofereciam a seus estudantes (OLIVEN, 2005, p.132).

Para Oliven (2005), a tentativa de implementar nas universidades brasileiras proposta semelhante ao *College* norte-americano não fora bem sucedida,

[...] Pouco restou das experiências de ciclo básico, uma tentativa malsucedida de implementar algo semelhante ao *college* norte-americano em terras brasileiras. Atualmente, quando se discute uma nova reforma universitária, fala-se na possibilidade de dividir o curso de graduação em dois ciclos, sendo o primeiro ciclo de caráter acadêmico mais geral, com a duração de dois anos. É preciso não esquecer que o Brasil nunca abriu mão do caráter profissionalizante dos cursos de graduação oferecidos em faculdades e universidades, que dão aos egressos a sua identidade profissional. Estados Unidos e Brasil possuem modelos bem diferentes de educação superior. Tanto um quanto outro, no entanto, mantêm de forma bastante significativa sua marca de origem [...] (OLIVEN, 2005, p. 134).

Cabe lembrar, entretanto, que no início da educação superior no Brasil, as universidades do século XIX apresentavam características europeias, de orientação clássica, com a formação de profissionais voltados ao ensino e não à pesquisa. Já naquele período despontava, entretanto, a necessidade de uma reforma que atendesse ao desenvolvimento do país com um currículo menos limitado e voltado para uma educação mais técnica (OLIVEN, 2005).

Interessante observar também que as asserções dos participantes referem-se à reforma universitária que ocorrera no Brasil em 1968, quando a universidade pesquisada tinha menos de uma década de existência, e que muitos aspectos dessa reforma se fazem sentir ainda nos dias de hoje. A exemplo, Oliven (2005) cita: “o sistema de créditos, os departamentos, o desenvolvimento da pós-graduação e o vestibular classificatório” (OLIVEN, 2005, p.134). Schwartzman (1984) corrobora ao definir a estrutura organizacional adotada pelo Brasil desde a reforma universitária de 1968,

[...] Com as faculdades profissionais estruturadas conforme currículos bem definidos, e um sistema governamental de controle e credenciamento. A Reforma Universitária de 1968 copiou o modelo norte-americano, com os departamentos universitários, o sistema de crédito, os programas de pós-graduação e a consagração da pesquisa como o fundamento de todo o trabalho universitário. Muita coisa deu certo, mas muita deu errado [...] (SCHWARTZMAN, 1984).

Os participantes da pesquisa abordam, em suas falas, que houve forte influência do tecnicismo sobre o currículo anterior da universidade pesquisada, ao citar o estágio prático

que culminava em um “relatório” no final do curso no qual se dissociava a teoria da prática.

3.3.2. *Por que um currículo novo?*

Pode-se inferir pelas vozes dos participantes que a necessidade de mudança no currículo da universidade pesquisada abrange mais de quatro décadas de discussões em torno não somente de superar uma defasagem em relação às universidades da Europa e dos Estados Unidos e em relação às demais universidades brasileiras, mas também de atender às novas demandas tecnológicas.

Segundo a narrativa de um participante da pesquisa, a reformulação do Currículo é uma consequência natural, pois sinaliza a evolução e a necessidade de adaptar o profissional às novas demandas que o mercado requer:

[...] Então a necessidade da reformulação do Currículo é uma consequência natural dessa evolução ou então não tinha como se continuar tendo um Currículo, né? formando profissionais cuja demanda, cujo mercado já estava sinalizando pela necessidade de um outro profissional, uma outra formação [...] (Professora Luceli – Grupo 04 – Entrevista).

A superação da defasagem em que se encontrava a universidade pesquisada em relação às demais universidades gerou a primeira reformulação do seu currículo na década de 80, baseando-se nas teorias críticas em que as relações sociais eram colocadas em relação dialética com as relações de poder de classe. No Brasil, sofreram grande influência de autores como William Pinar (1976), Michael Apple (1979), Henry Giroux (1981,1983) (EUA); Michael Young (1971) (Inglaterra); Paulo Freire (1970), Demerval Saviani (1980), José Libâneo (1980) (Brasil); Louis Althusser (1970), Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1970); Christian Baudelot (1971) e Roger Establet (1971) (França).

A partir das narrativas dos participantes da pesquisa, será feita a seguir uma discussão entre o que se denomina currículo antigo (da então reformulação na década de 80) e o currículo atual da universidade pesquisada, vigente desde 2003, apontando as características que os diferenciam e, em especial, as peculiaridades do currículo atual.

3.3.3. *O currículo antigo e o currículo atual*

A partir das vozes dos participantes verifica-se que teoria e prática diferenciam o currículo antigo do currículo atual do Curso de Pedagogia da universidade pesquisada. Para eles, o currículo antigo era eminentemente teórico e formava de maneira mais “especializada”; o currículo atual, por sua vez, não possui um campo de atuação definido e deveria contemplar teoria e prática, mas de fato é só prática o que, segundo os participantes, perde o sentido sem a “teoria”.

Os participantes identificam ainda que no currículo atual é possível conhecer pessoas e ter experiência em outras áreas ligadas à Educação, como a educação indígena, a educação solidária, que não acontecia no currículo antigo. A seguir apresentaremos cinco asserções que ilustram a diferença entre os dois currículos, as quais serão discutidas nos parágrafos a seguir.

- 1) [...] Trazendo à memória as discussões que tivemos no Projeto 2, eu penso que, é opinião minha, que antigamente quando o Currículo era dividido em três: educacional, ensino especial e existia também coordenação, as outras áreas, antigamente, eu penso que ele formava um profissional de forma mais especializada. Hoje se a pessoa sai como pedagogo, eu vejo que há uma discussão sobre Pedagogia ter ou não uma base etimológica própria, ter ou não um campo próprio (Aluno Paulo – Turma de GEPE – Entrevista).
- 2) [...] O que aconteceu é que no Currículo anterior tinha só teoria e deixava a prática de fora [...] a não ser o projeto 4 que é voltado pra estágio obrigatório, né [?!]. Tinha só teoria. E o Currículo novo parece que é pra ser teoria e prática, mas no final fica só a prática, que sem a teoria, fica uma coisa sem sentido. Porque não tem a bagagem necessária do Currículo antigo (Aluna Raquel – Grupo 02 – Entrevista).
- 3) [...] E quando eu entrei no Currículo novo eu tive aula com o X [referiu-se a um determinado professor], [?] tudo, e eu comecei a ver outras áreas. Eu comecei a me interessar por educação corporativa, que eu não sabia nem o que era. Avaliação das instituições, avaliação educacional. Eu só tinha tido avaliação de aprendizagem, que era na sala de aula. Avaliação educacional, então, é uma área muito grande que não tinha, não era citada, que é no currículo antigo. Educação de Jovens e Adultos, Educação Solidária que é economia solidária, Educação Indígena, nossa [!] Não era nem tocado nesse assunto (Aluna Raquel – Grupo 02 – Entrevista).
- 4) [...] Eu acho que é interessante porque é algo que não existia antes, foi realmente a possibilidade de conhecer não só uma área da Educação, mas várias outras que tem a ver com Educação e você imagina que não tivesse esse projeto [?] dá essa oportunidade, ele é

inovador exatamente por isso, ele te dá várias oportunidades de conhecer várias áreas e pessoas diferentes” [...] (Aluna Débora da Turma de GEPE – Entrevista).

- 5) [...] Eu acho que deu uma melhorada sim, com esse novo Currículo, até porque colocaram agora os projetos, né? então, a gente tem mais opção de seguir uma linha ou outra, de experimentar vários caminhos, assim, pra chegar àquela conclusão: “ah, isso é o que eu quero seguir” (Aluna Cirlane – Grupo 02 – Entrevista).

Na primeira asserção, o participante da pesquisa diz que se formava de maneira mais especializada o pedagogo no currículo antigo, e que no currículo atual a base etimológica do curso de Pedagogia pode ser contestada. A análise dessa fala – *“formação do pedagogo de forma mais especializada”* nos leva a perceber que o participante quis afirmar que o pedagogo possuía uma formação generalista.

Giroux (1997) argumenta que as instituições que formam professores, no formato em que se encontram, são desprovidas de consciência social e precisam ser reconhecidas como esferas públicas, isto é, segundo o autor há uma necessidade que os cursos de formação de professores desenvolvam programas nos quais *“os futuros professores possam ser educados como intelectuais transformadores que sejam capazes de afirmar e praticar o discurso da liberdade e da democracia”* (GIROUX, 1997, p.196).

Ao se analisar a fala do participante *“que no atual currículo não há um campo próprio para a atuação do futuro pedagogo”*, isto significa que a oferta de experiência é diversificada, mas não define de forma clara a natureza da atividade docente do futuro pedagogo. Para Giroux (1997), a formação de professores está relacionada à natureza política da atividade docente e há necessidade de repensá-la de maneira a redefinir a educação de professores com programas que propiciem uma base teórica social democrática.

Na asserção de número dois, o participante da pesquisa afirma que no currículo antigo havia uma ênfase na importância da teoria na formação do professor, em detrimento da prática (deixada para o final). Embora o currículo atual tente corrigir este desequilíbrio oferecendo teoria e prática simultaneamente, segundo o aluno, a ênfase na prática aligeirou a parte teórica do curso. Em outras palavras, quando o “ideal” torna-se “real”, ou seja, quando a teoria é oferecida paralelamente à prática no currículo, nota-se uma nova polarização, agora com ênfase na prática.

Nota-se também na proposta curricular atual a necessidade de superar a contradição para transformar a velha situação “opressora” (FREIRE, 1970), como por exemplo, a massificação teórica, em uma nova concepção consciente de que o ponto de equilíbrio entre teoria e prática é o nível de ideal que se busca. A proposta do currículo refere-se a um ponto de equilíbrio denominado “ponto ótimo”, que estará entre a obrigatoriedade e a total liberdade. Outro exemplo deste ponto de equilíbrio almejado pelos professores está em assegurar que os alunos tenham um currículo mínimo formado por componentes obrigatórios considerados essenciais para a Pedagogia. Nesse sentido, a concepção de currículo pode ser ampliada e a prática vivenciada.

Na asserção de número três, o participante da pesquisa narra que no currículo antigo alguns temas não eram contemplados, nem mesmo citados ao longo do curso, e que esses temas antes desconhecidos passaram a fazer parte do currículo atual. Ao se analisar as falas dos participantes, compreende-se que “esses temas” fazem parte da oferta de “minicursos” no espaço curricular denominados “*projetos*”, oferecidos semestralmente pelos pesquisadores da universidade que, a partir de sua área de investigação, propiciam aos alunos do curso de Pedagogia a possibilidade de conhecer a partir da prática um pouco mais sobre o tema de sua área de pesquisa. Esses temas variam de acordo com o estudo desenvolvido pelos pesquisadores da universidade. É através dos “*projetos*” que os alunos da Pedagogia adquirem habilidades e competências inerentes à pesquisa como atitudes para investigar, observar, refletir, analisar. Entende-se como uma tentativa de aproximar os cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* com os cursos de graduação.

Finalmente, as asserções de números quatro e cinco nos remetem a Feitoza (1999). Este autor argumenta que as formas de trabalhar o conhecimento vão além de uma questão curricular, pois há que se “*priorizar a diversidade, a totalidade e a globalidade do sujeito nas relações, nas trocas que se criam no grupo (não esquecendo que há questões políticas, econômicas, culturais e administrativas envolvidas*” (FEITOZA, 1999, p.100). A diversidade de que fala Feitoza assemelha-se à observação da característica do currículo atual narrado pelo participante da pesquisa, quando ele fala da possibilidade de conhecer “*várias áreas*” e “*várias pessoas*” de várias áreas, o que caracteriza uma inovação.

Para Fazenda (1979, 1991a, 1991b, 1999, 2001) não é possível fundir ou integrar conhecimentos, métodos e disciplinas e pretender com isso construir um projeto interdisciplinar. Para a autora, há que se considerar distinções conceituais como, por

exemplo, “a questão da integração (que se daria no nível do conhecimento) e a questão da interação (que pressupunha um sistema de co-participação entre as pessoas)”. Sendo a prática dialógica fundamento da interdisciplinaridade, há que se considerar a possibilidade de sucesso a partir do enfrentamento da dupla barreira que traz a integração entre conhecimentos e interação entre pessoas (FAZENDA, 2001, p.39).

Então, como vimos nesta seção, as principais diferenças destacadas pelos alunos entre o currículo novo e o antigo foram: a) a diferenciação da formação generalista e especialista; b) a ênfase ora na teoria ora na prática; c) *Projetos* como espaço curricular diversificado e promotor da iniciação científica; d) interdisciplinaridade ou multidisciplinaridade entre as disciplinas do curso e outras áreas das Ciências Humanas.

3.3.4. Características do espaço curricular *Projetos*

Essa seção irá explorar a partir das narrativas dos alunos e professores do curso de Pedagogia o espaço curricular *Projetos* como principal inovação do currículo na UnB. A seção está subdividida em quatro partes e abordará os seguintes aspectos relacionados ao espaço curricular *Projetos*: a flexibilidade, o espaço curricular projetos como espaço de autonomia, como iniciação científica, na prática docente e, na sua incompreensão pelos participantes do estudo.

3.3.4.1. Flexibilidade do espaço curricular *Projetos*

Os participantes da pesquisa relatam que há uma flexibilidade no currículo atual, definem o espaço curricular *projetos* como a primeira inovação, e atribuem essa inovação aos novos tempos e às novas tecnologias.

Na voz dos participantes, o objetivo dos *projetos* é fazer com que os alunos façam uma imersão na prática, isto é, a partir de uma fundamentação teórica possam ter um aprofundamento na prática docente durante todo o Curso. Consideram ainda a multirreferencialidade como segunda inovação no Currículo, pela possibilidade dos *projetos* misturarem-se uns com os outros, ou seja, os *projetos* possibilitam a imersão prática e o trabalho coletivo em várias áreas e níveis, desde a graduação até o doutorado.

[...] Se a gente pensar na História da Educação, né? pela história a gente vê que o aluno não tinha, assim, tanta possibilidade de participar, de, por exemplo, a gente ter um, umas disciplinas com Currículo flexível, então, assim, na Universidade a gente tem essa possibilidade de ter um Currículo flexível. E juntando isso, também, a essas inovações

tecnológicas, que eu acho que a tecnologia ajuda muito, né? nisso, eu acho, assim, que a Universidade, ela tá se encaminhando, assim, tá num caminho bom, assim, em relação a isso, né? [...] (Aluna Rebeca – Turma de GEPE – Entrevista).

[...] É tecnologia nova – é organizado por projeto na Prática – teoria na prática. Em si ele traz como inovação o Currículo organizado por projetos. Essa é a inovação, é o que é novo em relação aos Currículos de 30 anos da Faculdade. É um Currículo novo, ele é novo porque a tecnologia é nova. Nós temos esses projetos. A prática, o aprofundamento da teoria e da prática, pretende que haja uma imersão precoce na prática e que passe a diferença na assimilação teórica ao longo do curso (Antonio – Coordenador Pedagógico – Grupo 03 – Entrevista).

[...] Eu acho que em sua essência total, a UnB tem essa flexibilidade de você no seu Currículo, você monta o seu Currículo. Eu posso tanto pegar uma matéria daqui da Pedagogia quanto pegar uma matéria do Serviço Social, e há essa flexibilidade. Isso é importantíssimo (Aluno Pedro – Turma de GEPE – Entrevista).

Analisando estas asserções, infere-se que a inovação no currículo atual, identificada como “*imersão precoce na prática*”, inicia o aluno na prática pedagógica, no espaço curricular *projetos* a partir do 3º semestre do curso, enquanto que no currículo antigo esse momento se dava nos últimos dois semestres (7º e 8º quando ocorria o estágio supervisionado). A flexibilização é outra caracterização apontada como inovadora, pois possibilita o trajeto interdisciplinar do aluno sem muita burocracia, o que tem sido apontado pelos participantes como positivo no currículo novo.

3.3.4.2. O espaço curricular Projetos como espaço de autonomia

Os participantes afirmam que o espaço curricular *projetos* oportuniza ao aluno um espaço de autonomia, onde podem expor suas ideias com contribuições reais de situações-problema; que os *projetos* têm várias fases que vão da discussão, acompanhamento, elaboração de um pré-projeto até a execução. Nesse cenário, os *projetos* são importantes não somente por oportunizar a discussão de situações-problema em tempo real na sala de aula, mas também pela integração de alunos de graduação, mestrado e doutorado.

- 1) [...] Escolher o cenário para expor sua opinião ou mesmo gerar a partir dessa opinião, fatos ou ainda promover situações-problema onde todos trazem contribuições reais e não meras opiniões (Professor Davi – Turma de GEPE – Áudio – observação participante).
- 2) [...] Na última fase que é a fase que realmente seria a pesquisa - depois de ter passado a discussão, ele vai ter que acompanhar um projeto que está acontecendo desses pesquisadores e elaborar um pré-projeto de pesquisa. E se for viável, vai também executar esse pré-

projeto de pesquisa (Aluna Rute – Turma de GEPE – Áudio – Observação participante).

- 3) [...] O Projeto envolve alunos da graduação, mestrado e doutorado onde os alunos de mestrado e doutorado apresentam suas pesquisas e práticas e os alunos de graduação relatam e socializam essas pesquisas na fase dois do Projeto e escolhem uma tese para elaborar um relatório e fazer uma entrevista; na fase três os alunos de graduação irão acompanhar um dos projetos dos mestrandos e doutorandos e elaborar um pré-projeto, se for viável irão executá-lo (Notas de Caderno de Campo – Observação participante).

Na asserção de número 1, o participante descreve o cenário do espaço curricular *projetos* como um ambiente onde as discussões giram em torno de contribuições concretas de aprendizagem e não em meras opiniões “*o conhecimento permanece como uma aventura para a qual a educação (...) fornece o apoio indispensável*” (MORIN, 2000, p.31).

Nas asserções de número 2 e 3 há uma sequência de passos a serem seguidos em um determinado espaço curricular *projetos*. Ao se analisar as narrativas, as entrevistas, o caderno de anotações bem como algumas pesquisas que pudessem se assemelhar ao trabalho desenvolvido na universidade pesquisada, encontrou-se no Brasil, em 1986, a integração de alunos da graduação e da pós-graduação (*lato e stricto sensu*) no trabalho desenvolvido por um grupo de pesquisadores de duas universidades no Estado de São Paulo (Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP e a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP). Segundo Ivani Fazenda (1991a), pesquisadora participante da referida pesquisa, a experiência foi muito produtiva e resultou em três pesquisas concluídas. Para a da Pontifícia Universidade Católica (PUC/RJ) havia iniciado um programa de iniciação à pesquisa. Para Lüdke (1995), a natureza da educação apresenta algumas dificuldades de cunho epistemológico, e questões como formação do professor/pesquisador ainda não se encontram bem equacionadas.

A semelhança entre as publicações das experiências da PUC/FEUSP e na PUC/RJ com a universidade pesquisada fica apenas no fato de haver integração de alunos de graduação e pós-graduação (*lato e stricto sensu*), pois na universidade pesquisada a pesquisa integrada não tem prazos de início e fim, já que essa realidade faz parte do currículo. Esse tipo de integração traduz a preocupação por parte da universidade (gestores e docentes) na formação de professores para outros níveis de ensino de forma regular e sistemática: quando propõe a formação do professor como investigador, abrindo assim um

novo campo de possibilidades, na medida em que há também a ressignificação da pesquisa científica e da formação.

Na narrativa do participante, a flexibilidade é uma das características do espaço curricular *projetos*, o que segundo ele, torna-o inovador, possui peculiaridades que envolvem o trabalho coletivo e individualizado tanto por parte do corpo docente como do corpo discente da universidade.

[...] Então os projetos têm que um entrar no projeto do outro. Não é mais uma interdisciplinaridade, porque não estamos falando de disciplinas, mas estamos falando de projetos. Então a palavra se torna complexa por isso. Mas é uma multirreferencialidade com certeza. Eles devem entrar um no espaço do outro. E isso demanda permissão, trabalho em coletivo, não trabalhos individualizados, isso é uma inovação. Eu diria que é uma segunda etapa da inovação pedagógica do Currículo que a gente pretende aqui pra Faculdade [...] (Antonio – Coordenador Pedagógico – Entrevista).

Para explicar a integração de várias áreas de estudo, o participante se utiliza do termo multirreferencialidade para ilustrar a articulação ocorrida no espaço curricular *projetos*, uma vez que não é uma junção de várias disciplinas e sim a interrelação de projetos. A abordagem multirreferencial desenvolvida na França por Jacques Ardoino (1966, 1967, 1995, 1998a, 1998b, 1998c, 1998d) surgiu a partir da compreensão nas Ciências Humanas dos fenômenos sociais, e especificamente, dos fenômenos relacionados à educação e seus desdobramentos epistemológicos.

A multirreferencialidade surge na perspectiva de reconhecimento da complexidade e heterogeneidade inerentes à educação, uma vez que *"a formação em educação envolve uma extrema complexidade com a qual o professor precisa articular seu cotidiano sem sucumbir à conformidade"* (BORBA, 1997, p.23).

A postura epistemológica de Ardoino (1998d) tem por base o reconhecimento do caráter plural dos fenômenos sociais:

[...] quer dizer que no lugar de buscar um sistema explicativo unitário [...] as ciências humanas necessitam de explicações, ou de olhares, ou de óticas, de perspectivas plurais para dar conta um pouco melhor, ou um pouco menos mal, da complexidade dos objetos (ARDOINO, 1998d, p.4).

Ou seja, a

[...] análise multirreferencial das situações das práticas dos fenômenos e dos fatos educativos se propõe explicitamente uma leitura plural de tais objetos, sob diferentes ângulos e em função de sistemas de referências distintos, os quais não podem reduzir-se uns aos outros. Muito mais que uma posição metodológica, trata-se de uma decisão epistemológica (ARDOINO, 1995a, p. 7).

A multirreferencialidade sob a perspectiva da complexidade pressupõe o conhecimento a partir da articulação de uma série de abordagens, disciplinas etc que se diferencia, dentre outros, do conhecimento cartesiano e positivo, caracterizando-se basicamente pela pluralidade e heterogeneidade. Para Morin, a complexidade traz consigo "*nossa confusão, nossa incapacidade para definir de maneira simples, para nomear de maneira clara, para pôr ordem em nossas ideias*" (MORIN, 1996b, p.21).

O pensamento complexo é visto por Morin como uma,

[...] Viagem em busca de um modo de pensamento capaz de respeitar a multidimensionalidade, a riqueza, o mistério do real, e de saber que as determinações – cerebral, cultural, social, histórica – que se impõem a todo o pensamento codeterminam sempre o objeto de conhecimento (MORIN, 1996b, p.46).

Para Morin a complexidade pode também ter caráter simples,

[...] A complexidade aparece ali onde o pensamento simplificador falha, mas integra em si mesma tudo aquilo que põe ordem, claridade, distinção, precisão no conhecimento. Enquanto o pensamento simplificador desintegra a complexidade do real, o pensamento complexo integra o mais possível os modos simplificadores de pensar, mas recusa as consequências mutilantes, reducionistas, unidimensionalizantes e finalmente ocultadoras de uma simplificação [...] (MORIN, 1996b, p. 22).

Para Ardoino (1998c) e para Morin (1996), a complexidade não está no objeto, mas em como o pesquisador faz para estudar seu objeto, na perspectiva de como ele aborda os fenômenos. A abordagem multirreferencial em inúmeras peculiaridades parece estreitamente relacionada à teoria da complexidade de Morin e demonstra a oposição distinta sobre o conhecimento científico concebido no modelo tradicional (cartesiano positivo etc.).

3.3.4.3. O espaço curricular projetos como iniciação científica

Os participantes descrevem a pesquisa como objeto dos *projetos*, isto é, como o “*caminho*” mais organizado para a iniciação científica. Configuram ainda uma inovação a

implantação do currículo por *projetos* e, em especial, o *Projeto 3* por envolver o aluno de graduação em prática de pesquisa e por essa pesquisa acontecer em vários níveis.

[...] Cada uma das temáticas é importante e nós temos a preocupação com o objeto de pesquisa, com o objeto de trabalho, que isso constitui um Projeto em que os alunos de graduação podem se envolver, que todos terão que realizar Projeto 3 e a nossa preocupação é no sentido de vocês conhecerem as áreas acadêmicas sociais, políticas, etc., sobre as quais a gente trabalha [...] Eu tenho dito que é a partir do Projeto 3, nosso Projeto Acadêmico da Faculdade, a ideia é que a partir do Projeto 3 haja um trabalho que permita a iniciação do aluno e que o aluno tenha habilidade de pesquisa. Essa habilidade às vezes é mais rigorosa, às vezes menos rigorosa. De qualquer forma estabelece uma postura no trabalho do aluno. Esse Projeto 3 tem essa finalidade. [...] Ele é inovador em alguns pontos. Acho que a questão do projeto é inovadora, primeiro, ele tem como propósito principal, envolver o aluno na prática, mas na prática, pensar também. [...] Não é só de mexer em algumas superfícies, tem que mexer, por exemplo, se o Projeto 3 tem como característica para o aluno de fato uma iniciação à pesquisa e a pessoa que trabalha com isso tem que entender que a partir sobretudo do Projeto 3 - Projeto 1 e Projeto 2, também fazemos isso – o propósito é disciplinar, é um projeto que envolve também o aluno. Acho que é necessário que os professores que se envolvem com os projetos, que pratiquem, que a pesquisa se dá em muitos níveis diferentes. [...] (Professor Davi – turma de GEPE – Áudio – observação participante).

[...] Eu percebi que o Projeto tem duas vertentes. Que é pra formar, introduzir, inserir a gente na questão da pesquisa mesmo. Muitas vezes a gente passa aqui pelo curso de Pedagogia e grande parte dos alunos tem desinteresse de levar pra frente, seguir um mestrado, doutorado, pós-graduação [...] (Aluna Rute – Turma de GEPE – Áudio de observação participante).

Nas asserções acima os participantes da pesquisa narram a preocupação com o objeto da pesquisa que ocorre no espaço curricular *projetos*. A esse propósito, não há grande novidade em conceber a universidade como um espaço de produção e difusão de conhecimento e ao mesmo tempo um espaço de formação de profissionais de todas as categorias, isto é, a universidade como um espaço de construção, produção e disseminação de saberes, acessível a todos, pública e gratuita (FONTOURA, 1999). Que a universidade pode ser considerada como um grande laboratório para o desenvolvimento de pesquisas também parece uma definição adequada. O diferencial é que, segundo os participantes, o caminho mais organizado para iniciação à pesquisa ocorre nos *projetos 3* ofertados a partir do 3º semestre do curso, aos alunos de graduação de Pedagogia.

Na universidade pesquisada, chama atenção não o fato de haver pesquisa em vários níveis, ou a integração de alunos de graduação com alunos de pós-graduação, mas ao

analisar as narrativas, entrevistas, caderno de anotações, o Projeto Acadêmico, o fato de a iniciação científica fazer parte da realidade da graduação do Curso de Pedagogia, haja vista a graduação não ser um local onde há maiores investimentos no que diz respeito à pesquisa científica.

Para Pimenta (1997), a Pedagogia vai além da discussão sobre a educação, na verdade ela se constrói a partir da prática dos educadores, sendo utilizada como referência para a construção de saberes, no diálogo e confronto com os saberes teóricos. A partir do processo de reflexão da prática, enquanto prática social-histórica retorna-se à prática da qual e para a qual estabelece proposições.

A iniciação científica, através do espaço curricular *projetos*, em especial no *Projeto 3*, fazendo parte do fluxo curricular do aluno do curso de Pedagogia na universidade pesquisada, leva a pensar como se dá a construção do conhecimento no curso de formação de professores a partir da iniciação científica, ao se considerar que a produção do conhecimento faz parte das necessidades humanas e como tal deve ser visto e vivido sendo que “*este conhecimento não pode ser visto como uma entidade autônoma, desvinculada da realidade na qual ele se produz*” (FONTOURA, 1999, p.110). A princípio, quando se fala de autonomia desvinculada da lógica, o ambiente propício à produção de conhecimento científico seria a pós-graduação. Mas, segundo os participantes tal fato ocorre na graduação.

Partindo do pressuposto de que nenhum conhecimento se basta em si mesmo, a universidade pesquisada busca articular em seu currículo atual a produção de um saber coletivo, e a ação dialógica que ocorre no processo de aprendizagem entre docente e discente, teoria e prática. Parece apropriado ilustrar o espaço curricular *projetos* como um espaço de possibilidades, de construções.

Para Freitag (1993), o construtivismo parte do pressuposto epistemológico de que toda aprendizagem é uma construção, que o pensamento não tem fronteiras, que ele se constrói, se desconstrói e se reconstrói. Nesse particular, o espaço curricular *Projetos 3* surge como um ambiente que oferece a possibilidade da construção do conhecimento compartilhada com a imersão dos alunos de graduação em um ambiente de pesquisa. Para Giroux (1997), é possível a partir da união da linguagem crítica e da linguagem da

possibilidade obter um discurso com vistas a reconhecer que os educadores sociais enquanto “*intelectuais transformadores*” promovem mudanças (GIROUX, 1997, p.163).

Os participantes da pesquisa integram a iniciação científica do espaço curricular *projetos* com a prática, remetendo à reflexão da justaposição entre teoria e prática. Nessa perspectiva, há uma visão dicotômica - teoria e prática - como pólos distintos embora não opostos, partindo-se do pressuposto defendido por longa data nos currículos brasileiros de que a teoria precede a prática. Com efeito, o curso de formação de professores deveria formar de maneira geral, disseminando a teoria de cada área do saber e posteriormente promover a aplicação desse saber. Nesse particular, na universidade pesquisada o espaço curricular *projetos* não se enquadra na perspectiva de ser um ambiente para se colocar em “prática” a teoria.

Ao analisar as falas dos participantes foi possível entender que a “prática” a que se referem é a possibilidade de o aluno de Pedagogia, ao longo do curso, conhecer na acepção da expressão “*botar a mão na massa*” a diversidade de pesquisas desenvolvidas no âmbito da Faculdade de Educação e que são ofertadas semestralmente no espaço curricular *projetos*.

Os pesquisadores da Faculdade de Educação da universidade pesquisada disponibilizam a ementa de suas pesquisas e o quantitativo de vagas para os alunos de Pedagogia, bem como a estrutura organizacional com as fases que esse projeto de pesquisa terá. Os *projetos* possuem uma variação de fases de acordo com o trabalho desenvolvido pelo pesquisador, sendo ofertadas semestralmente apenas uma fase como pré-requisito para a fase posterior, variando de uma a três fases.

Os participantes da pesquisa também percebem o espaço curricular *projetos* por duas vertentes: a de formar o aluno de Pedagogia sob a ótica da iniciação científica na graduação e a de fomentar nesse aluno o interesse em prosseguir seus estudos na pós-graduação. Ao analisar essa narrativa, entende-se que a universidade pesquisada não somente promove a formação com base docente como também gera expectativas quicá perspectivas desse graduado tornar-se um pesquisador em potencial.

3.3.4.4. O espaço curricular Projetos na prática docente

Nas asserções a seguir, os participantes da pesquisa descrevem a natureza do Currículo do Curso de Pedagogia que articula entre si a docência, a pesquisa e a prática. Sendo a pesquisa articulada aos *projetos*.

O Currículo de Pedagogia atual, ele tem? ele tem três tripés, um é a docência, o outro é a pesquisa e o outro é a prática. Então a pesquisa ela é articulada com os projetos, que vai de um a cinco, então o projeto 1 orientando o pedagogo, ele ingressa no mundo da Universidade e, o projeto 2 é no mundo da Pedagogia e o projeto 3, é, ele vai escolher as pesquisas dos professores, né? (Professora Maria Helena – Grupo 04 – Entrevista).

[...] Porque os Projetos, eles normalmente, eles estão voltados pra prática, né? e como estão voltados pra prática, normalmente a gente trabalha junto com a comunidade, enfim, ou com pesquisa, né?, ou seja, em escola, ou com a sociedade em geral (Aluna Rebeca – Turma de GEPE – Entrevista).

[...] Fiz três projetos e nos três aprendi a questão da pesquisa-ação, como coletar os dados, mas nenhum dos três eu tive essa conclusão. E a minha grande dificuldade estava vendo aqui, agora, quando os dados vão tranquilos, a tabulação, aprender a relacionar os dados, mas escrever sobre os dados, as minhas conclusões é uma coisa que [...] Se em todo o Projeto 3 concluído realmente tivesse que fazer um artigo sobre o que você pesquisou, acho que iria amadurecer aos poucos. Como você coleta dados, mas a gente não sabe falar o que a gente conseguiu perceber (Aluna Rute – Turma de GEPE – Entrevista).

Para melhor compreensão do significado do tripé docência, pesquisa e prática narrado pelo participante, buscou-se analisar além da narrativa também parte do Projeto Acadêmico do currículo atual do curso de Pedagogia que trata sobre a questão. A iniciação científica a que se referem os participantes que ocorre no espaço curricular *projetos* são “*atividades orientadas, de observação, de regência, de investigação, de extensão, de busca bibliográfica*” (P.A., 2006, p.9), atividades essas que são articuladas com projetos de pesquisa dos pesquisadores da Faculdade de Educação.

Para os formuladores do currículo atual, a formação por projetos constitui uma importante mudança, e a inovação ocorrida na proposta curricular vai além de mera atualização de velhas fórmulas combinando o *dejá vu*. A dinâmica dos projetos assume uma função de pesquisa articulando entre si prática-teoria, com o objetivo de superação da prática do currículo antigo que se baseava apenas nos estágios de final de curso.

A prática a que se referem no Projeto Acadêmico vai além da ideia de teoria enquanto contemplação privilegiada das formas, *“a partir das quais as ações devem ser informadas, para que efetivamente se possam alcançar os objetivos pretendidos”* (P.A. p.9). Ao pretender uma formação prático-teórica, os formuladores invertem intencionalmente o termo (teórico-prático) com o objetivo de enfatizar que *“o mundo humano é o mundo do fazer, é mundo se fazendo, se autoconstituído, sendo este fazer que vai nos desafiar e elucidá-lo”* (P.A., 2006, p.9).

Nesse cenário, a pesquisa pode assumir as mais diferentes modalidades e metodologias, em especial a pesquisa educacional pode assumir o caráter de pesquisa-em-ação, ou pesquisa-formação. Entende-se que a pesquisa enquadra-se mais em uma *“atitude cotidiana do aprender a aprender, do saber pensar para melhor agir”* (AROUCA, 2001, p.87). Como uma prática implementada no cotidiano educacional, do que parte de uma investigação científica.

Portanto, os dados permitem afirmar que os alunos da Faculdade de Educação da universidade pesquisada deixam o patamar de ‘espectadores do conhecimento’ meramente ‘contemplativos’, que em uma visão freireana pode ser comparada à educação bancária, e passam ao patamar de agentes responsáveis, engajados na ação significativa da sua práxis educativa. A prática na universidade pesquisada pode ser vista como promotora de sujeitos e não objetos de ação social.

Segundo Thiollent (1996):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social de base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1996, p.14).

Para o autor, os principais objetivos da pesquisa-ação consistem em *“resolver ou esclarecer problemas da situação observada”* e o de *“aumentar o conhecimento do pesquisador e o conhecimento ou nível de consciência das pessoas ou grupos considerados”*, pois nesse tipo de pesquisa há uma *“interação explícita entre o pesquisador e as pessoas implicadas na situação investigada”* (THIOLLENT, 1996, p.16).

A pesquisa-ação requer mais que uma prática, é necessária uma relação participativa entre o pesquisador, o meio (situação) e as pessoas a serem investigadas. O

papel do pesquisador “*é sempre uma atitude de escuta e de elucidação dos vários aspectos da situação, sem imposição unilateral de suas concepções próprias*” (THIOLENT, 1996, p.17).

A despeito de o termo ter surgido na Psicologia e de haver vários estudos nas Ciências Humanas e Sociais sobre a pesquisa-ação nas pessoas de pesquisadores renomados como Grundy (1982), Thiollent (1996), Schön (1992, 1987), Nunan (1991), Wallace (1998), Freire (2001), parece relevante para este estudo a concepção de pesquisa-ação institucional de René Barbier que a denomina como uma,

atividade de compreensão e de explicação da práxis dos grupos sociais por eles mesmos, com ou sem especialistas em ciências humanas e sociais e práticas, com o fito de melhorar essa práxis (BARBIER, 1985, p.156-157).

A pesquisa-ação institucional é,

um tipo particular de pesquisa-ação cujo objeto refere-se ao campo institucional no qual gravita o grupo em questão. Trata-se de desconstruir, através de um método analítico, a rede de significações das quais a instituição é portadora enquanto célula simbólica. A pesquisa-ação institucional é levada a empregar conceitos fundamentais como os de transversalidade, implicação, analisador, grupo-sujeito e grupo objeto (BARBIER, 1985, p.156-157).

A concepção de Barbier (1985) chama a atenção em relação ao tripé: docência, pesquisa e prática na universidade pesquisada. A pesquisa-ação não faz parte isolada da metodologia de determinados professores, mas por ser uma prática institucional, que faz parte do próprio currículo da universidade, pois a transversalidade de diversas áreas de estudo é uma realidade na graduação do curso de Pedagogia.

Os participantes da pesquisa descrevem na prática a dinâmica dos espaços curriculares *projetos*, dos quais observa-se a diversidade e a pertinência das temáticas de áreas de pesquisa ofertadas. Como exemplo, foram oferecidos no semestre em que realizamos o trabalho de campo projetos sobre: Questões Étnico-raciais; Inclusão Digital e Cidadania; e Pedagogia Hospitalar.

O mais importante desse Projeto 3, não [são] necessariamente as discussões, mas a questão de como trabalhar isso dentro da sala de aula com crianças, porque a gente sabe que isso tudo começa desde cedo e as crianças são totalmente hipócritas com as amigas. Então, o que a gente procura trabalhar nesse projeto é exatamente essa questão de trabalhar o preconceito dentro da sala de aula de forma que ele não atrapalhe essas

relações. A gente percebe que a maioria dos professores não tem conhecimento nenhum sobre isso, e quando acontece alguma situação de racismo dentro da sala de aula o máximo que eles fazem é – todo mundo é igual – então acho que o principal do Projeto é exatamente esse, é ter todo o cuidado desde o início de forma que essa criança negra que está dentro da sala de aula vá criando, vá se formando, tendo orgulho da sua identidade, a grande maioria negra, porque [...] o negro não é bem visto, o que – o perfeito seria a criança branca, de cabelo liso, loira [...] (Professora Leonor – Grupo 04 – entrevista).

[...] Nós nesse Projeto 3 [...] a proposta da professora M.R. é trabalhar nessas áreas, a inclusão digital toca na cidadania, é mais [...] sustentável é [...] transporte público e Nesse semestre a gente começou a fazer a pesquisa mais ampla, analisando que envolvia as paradas, a gente afinou e chegou [...] a metodologia que a gente faz é ação participativa por meio de questionários, e a gente usa aquele programa SPCS que o [...] depois que nós aplicamos esse questionário nós trazemos e estudamos a pesquisa quantitativa com aquele viés que esqueci o nome do autor, ele fala que você deve depurar os questionários em palavras-chave, daí você vai contar com algumas apreciações para chegar à conclusão junto com o grupo (Aluno Paulo – Turma de GEPE – Entrevista).

[...] Um dos trabalhos que ela desenvolveu foi datas comemorativas. Pra trabalhar ela falou que as crianças [...] os alunos têm que perder qualquer tipo de preconceito, qualquer tipo de nojo. Uma vez ela estava dando aula e a criança começou a vomitar e [...] ela falou que o Projeto dá muita autonomia, mas tem muitas dificuldades de experiência em sala de aula. [...] Hospitalar, uma coisa que marcou muito foi um aluno que estava desenvolvendo um trabalho com ele [que] morreu [...] falava sobre trabalhar no hospital e estar preparada pra isso. [...]. Material didático [...]. *(experiência narrada na Pediatria do hospital da universidade)* (Aluna Sara – turma de GEPE - Observação participante).

3.3.4.5. A incompreensão do espaço curricular Projetos pelos participantes do estudo

Como vimos nas falas acima, os participantes da pesquisa consideram interessante o novo currículo do Curso de Pedagogia, mas acreditam que ele ainda passa por um período de transição em que não há muita compreensão e que não foi possível ainda colocar em prática todas as suas possibilidades.

De acordo com alunos e professores, parte da incompreensão ou mesmo distorções no novo Currículo deve-se à falta de coesão e comprometimento de todo o corpo docente no período de sua formulação e que, nos dias atuais, os que não participaram da sua formulação ignoram o novo Projeto Acadêmico do Curso.

Para os participantes, o espaço curricular projetos é inovador por proporcionar ao aluno “*conhecer a vida concreta das organizações onde os fatos e as situações educativas acontecem, seja em unidades escolares, seja em programas de formação nas mais*

diferentes organizações” (P.A., 2006. p.9) no qual o graduado em Pedagogia poderá atuar. No entanto, esse currículo necessita de organização e, a exemplo, citam que no turno da noite a oferta não é a mesma do diurno, que os projetos são “bons” para quem quer se especializar, mas que algumas áreas permanecem desguarnecidas. Narram que embora os projetos sejam voltados para iniciação a uma atividade de pesquisa, algumas áreas da universidade não se organizaram para tal.

[...] Os Projetos para aqueles que entraram na proposta certa do projeto, acredito que seja extremamente inovador. Mas como eu tinha falado antes, ele necessita de organização. Ele é inovador sim, porque oferece diversas áreas pra você trabalhar, diversas áreas de estágio, você vê que o pessoal da noite tem que pensar, com educação de adultos, pra quem faz noturno, mas a parte disso acho que ele é inovador [...] (Aluna Thaís – Grupo 02 – Entrevista).

[...] Eu penso que a iniciativa do projeto é muito boa. Se você faz Projeto 3, faz 1, 2 e 3, Filosofia da Educação, por exemplo, e você faz Projeto 4, Filosofia da Educação e você termina escrevendo sua monografia sobre Filosofia da Educação, muito bom. Só que eu penso que várias áreas ficaram desguarnecidas. É bom pra quem sabe em que quer se especializar, mas não é bom pra quem ainda não tem certo e pra formação total do pedagogo (Aluno Paulo – Turma de GEPE – Entrevista).

[...] O Projeto 3 [?] a partir do Projeto 3, basicamente o que ele pretende ser é uma iniciação a uma atividade de pesquisa. Iniciação. Agora, porque eu acho que ele ainda não está funcionando muito bem? Não está funcionando bem porque as áreas acadêmicas da Faculdade que existem ainda estão encontrando dificuldade de se organizar pra essa finalidade [...] (Professor Davi – Turma de GEPE – Entrevista).

As narrativas dos participantes demonstram que as tendências e teorias tradicionais, críticas e pós-críticas, e o que foi apresentado na universidade pesquisada representam um emaranhado de todas essas tendências como singularmente é demonstrada na asserção abaixo. Se por um lado professores e alunos não abrem mão do pensamento tradicional e práticas tecnicistas e conservadoras, por outro aspiram por um pensamento crítico, inovador e um ideal pós-crítico inovador. Nesse caos pedagógico orientam-se por uma Pedagogia que não se define nem em sua prática nem em sua teoria.

Eu acho que você que faz seu Currículo, justamente esse nosso Currículo te dá essa oportunidade, porque te dá possibilidades de enfrentar diversas situações, então acho superinteressante a prática pedagógica, a inovação pedagógica. Porque hoje em dia os jovens querem inovação, não que as coisas antigas, sejam jogadas de lado, mas ajuda bastante o público maior (Aluna Débora – Turma de GEPE – Entrevista).

Enfim, nessa seção exploramos as dimensões que caracterizam o espaço curricular *Projetos* como uma das principais inovações do currículo atual do Curso de Pedagogia da UnB. Vimos nas falas de alunos e professores que a flexibilidade da construção do itinerário curricular, a autonomia dos alunos na personalização do currículo do curso, a introdução ao universo da pesquisa científica, a interligação entre teoria e prática e ainda, a incompreensão da proposta do espaço curricular *Projetos* por alguns professores e alunos, são aspectos que caracterizam esta parte do currículo como inovação pedagógica. Em outras palavras, os aspectos citados nessa seção (em conjunção com os citados nos capítulos anteriores), segundo os participantes, promovem uma mudança paradigmática no processo de ensino e aprendizagem, constituindo, portanto, uma inovação.

Sumário 2

Nesse capítulo descrevemos os principais aspectos inovadores do currículo do Curso de Pedagogia da UnB na perspectiva de alunos e professores. Iniciamos a primeira parte oferecendo uma breve análise histórica das correntes que influenciaram a construção do currículo da Pedagogia desde a criação do curso na universidade, assim como o Projeto Acadêmico e o espaço curricular *Projetos* da UnB.

A segunda parte versou sobre: fatores históricos e pedagógicos que justificaram a necessidade da criação de uma nova proposta curricular na visão dos participantes do estudo; a contrastação das características do currículo antigo e do currículo atual, identificando as áreas e ideias inovadoras apontadas pelos alunos e professores. E, finalmente, foi explorado o espaço curricular *Projetos* como principal inovação do currículo abordando aspectos que se destacaram nas observações e entrevistas. São eles: a flexibilidade e a autonomia da construção curricular pelos alunos, a introdução do pedagogo à pesquisa científica, o estabelecimento de uma relação dialética entre a teoria e a prática docente e, não obstante, a incompreensão deste espaço curricular por alunos e professores.

Quanto às questões de pesquisa, neste capítulo vimos que a inovação pedagógica no currículo do Curso de Pedagogia da UnB deu-se como construção coletiva de professores e alunos que buscavam atender às novas demandas da formação docente, como a necessidade de aliar a relação teoria-prática, introduzir os alunos à pesquisa e incorporar as novas linguagens midiáticas ao currículo. Notamos também, que os participantes da

pesquisa destacam o espaço curricular *Projetos* como o principal aspecto inovador do currículo, pois possibilita a implementação de ações pedagógicas que rompem com paradigmas curriculares identificadas tanto pelos professores como pelos alunos como tradicionais (ultrapassados). Segundo os alunos e professores o espaço curricular *Projetos* também é inovador por propiciar ao longo do curso experiências de prática pedagógica em espaços escolares e não escolares.

Em se tratando do espaço da formação docente, um aspecto especial identificado nas falas dos participantes foi a incorporação das novas linguagens midiáticas ao currículo, que permite a simultaneidade do ensino presencial, semi-presencial e *on-line*, uma inovação que será explorada no próximo capítulo.

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E AS LINGUAGENS MIDIÁTICAS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNB

O objetivo desse capítulo é situar como as linguagens midiáticas, na visão de alunos e professores participam do processo de inovação no Curso de Pedagogia da UnB. Em outras palavras, esse capítulo explora como as tecnologias no Curso de Pedagogia da UnB podem vir a serem instrumentos de mudança e inovação pedagógica-tecnológica, considerando as implicações das linguagens midiáticas no processo de ensino e aprendizagem.

O capítulo está dividido em três partes. Na primeira contextualizamos a partir da literatura os avanços e as implicações das tecnologias de informação e comunicação na educação brasileira sob a perspectiva de um “*ciberespaço*”, de uma “*nova cultura*”, de uma “*Pedagogia da Comunicação*”. A segunda parte explora a visão dos participantes sobre como as linguagens midiáticas são incorporadas na prática pedagógica no contexto do currículo atual do Curso de Pedagogia na UnB. Finalmente, a terceira parte versa sobre o ambiente virtual *moodle*, como um espaço pedagógico complementar no processo de ensino e aprendizagem.

Os temas que serão discutidos a seguir informam as três questões de pesquisa, ou seja, a perspectiva dos participantes nos permitem compreender: a) como a inovação se dá com o uso da tecnologia (primeira questão); b) ilustram percepções sobre linguagens midiáticas nas práticas inovadoras (segunda questão) e, c) revelam de que forma a tecnologia participa da inovação na formação de professores (terceira questão).

4.1. Linguagens midiáticas e Educação no Brasil

Nas últimas décadas do século XX e nestes primeiros anos do século XXI, a comunicação eletrônica cresceu sobremaneira no mundo inteiro. As grandes consequências deste fato foram inserções dos mais diversos elementos no dia a dia dos indivíduos. Ou seja, por mais que as tradições imperem, o que é universal e globalizado tem conseguido romper barreiras de todas as fronteiras, invadindo o cotidiano, a cultura e todos os aspectos da vida individual e organizacional da sociedade como um todo. Frente a esse cenário estão os conturbados conflitos provocados pela globalização neste início de século, não havendo espaço para resistência ou para um fazer mecânico e fragmentado, seja no setor econômico, social ou cultural, sendo imprescindível a quaisquer áreas a adoção de um pensamento contextualizado e reflexivo, dadas as exigências do atual processo histórico em que o mundo se encontra.

Cabe à educação fomentar uma nova consciência como condutora eficiente e eficaz, articuladora e afirmativa, não havendo lugar para conservadorismos ou certezas absolutas. Enquanto a sociedade encontra-se em meio a um oscilar de idéias, valores, sentimentos e crenças, recebendo diariamente as mais diferentes informações e experiências, por meio das tecnologias de informação e comunicação, a escola sente os efeitos de todo esse processo, muitas vezes, contraditório. Embora o imperativo tecnológico apresente-se determinante nos tempos atuais e por vezes obrigue as pessoas a se “modernizarem”, na esfera educacional a cautela deve ser ainda maior que nas demais esferas sociais, uma vez que a simples adoção ou utilização de aparatos tecnológicos, não constitui garantia de um ensino de qualidade, inovação pedagógica ou mesmo ser capaz de gerar aprendizagem.

A escola tem sentido as consequências dessas controvérsias e idiossincrasias, no momento em que tenta se afirmar como entidade reguladora da sociedade, muitas vezes sendo incapaz de promover as mudanças que são esperadas por muitos. Se, por um lado, a instituição escolar tem conquistado certa autonomia, devido aos próprios avanços tecnológicos e suas perspectivas, por outro, o ambiente escolar tem sofrido com o impasse que alguns elementos da globalização proporcionam. A escola tem por obrigação reduzir as desigualdades, mas, cedendo à dinâmica globalizante, muitas vezes tem proporcionado justamente o oposto: preparando o aluno das classes altas para interagir no mundo globalizado e mantendo uma educação medíocre para aqueles que não possuem uma

posição privilegiada na sociedade. Os princípios capitalistas da globalização têm mantido as regras da desigualdade.

Freire contribuiu como tantos outros, com a reflexão do papel da educação e do professor e seu compromisso com a sociedade. O movimento de ser homem é pensado no seu percurso reflexivo que permite ser objetivado, na medida em que é passível de chegar aos espaços de formação de educadores a fim de torná-los capazes de transformações necessárias às práticas educativas e pedagógicas (FREIRE, 1983, p. 30).

As idéias freireanas se coadunam aos interesses presentes na formação do educador, pois, não se perde de vista o caráter histórico do homem associado sempre à prática social. Hoje, mais que em outras épocas, se exige do educador uma postura alicerçada em um processo permanente de reflexão que leve a resultados inovadores no trato da sua práxis. É imperioso ao educador ter consciência de si enquanto ser histórico que continuamente se educa em um movimento dialético no mundo que o cerca.

Freire (1983) compreende o ato pedagógico como uma ação que não consiste em comunicar o mundo, mas em criar dialogicamente um conhecimento do mundo isto é, o diálogo leva o homem a se comunicar com a realidade e a aprofundar a sua tomada de consciência sobre a mesma até perceber qual será sua práxis na realidade desnudá-la e transformá-la. “[...] E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando e decidindo que o homem deve participar destas épocas” (FREIRE, 1983, p.42).

Para Freire (2000), a necessidade de sermos homens e mulheres de nosso tempo, ou seja, que há “*necessidade de sermos homens e mulheres que empregam todos os recursos disponíveis para dar o grande salto que a nossa educação está a exigir*” (FREIRE, 2000).

Freire (1983) nos permite construir uma analogia entre o ato pedagógico e a compreensão da globalização a partir das novas tecnologias em um processo dialógico do real com o virtual, buscando recriar uma nova realidade que versa pelas informações e conhecimentos globalizados. Esse é o tema desta primeira seção.

4.1.1. Globalização e Linguagens Midiáticas: o Brasil e o mundo

Tratando-se especificamente da área educacional, as permanências e mudanças propostas pelo processo de globalização indicam que não é possível estipular um único padrão nos processos de ensino e aprendizagem. Embora a globalização em si indique uma tendência homogênea para os currículos e os métodos de ensino, as necessidades e características locais ainda intervêm nas escolhas, de modo a não tornar a educação padronizada.

Giddens (2000) concebe globalização não sob a perspectiva de interdependência econômica, mas na transformação do tempo e espaço na vida cotidiana,

[...] eventos distantes quer econômicos ou não, afetam-nos mais direta imediatamente que jamais antes. Inversamente, decisões que tomamos como indivíduos são com frequência globais em suas implicações. Os hábitos alimentares que os indivíduos têm, por exemplo, têm consequências para os produtores de alimentos, que podem viver do outro lado do mundo (GIDDENS, 2000, p. 41).

Para o autor, “globalização” é um fenômeno intensificado em uma escala mundial de relações sociais em um processo dialético,

[...] Na era moderna, o nível de distanciamento tempo-espaço é muito maior do que em qualquer período precedente, e as relações entre formas sociais e eventos locais e distantes se tornam correspondentemente ‘alongados’. A globalização se refere essencialmente a este processo de alongamento, na medida em que as modalidades de conexão entre diferentes regiões ou contextos sociais se enredaram através da superfície da Terra como um todo. A globalização pode assim ser definida como a intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa. Este é um processo dialético porque tais acontecimentos locais podem se deslocar numa direção anversa às relações muito distanciadas que os modelam (GIDDENS, 1991, p.69-70).

Os desafios da contemporaneidade que Giddens (1991) afirma ser consequência da modernidade “*apresentam tendências globalizantes extensionais e intencionais, simultaneamente*”, geram uma “*transformação da subjetividade e da organização social global, contra um pano de fundo perturbador de riscos de alta consequência*” (GIDDENS, 1991, pp.175-176).

Acredita-se que em todos os setores da sociedade são aspergidas gotículas advindas dessa modernidade e com elas as relações sociais cotidianas se configuram diferentemente

a todo o momento, o que era há algum tempo considerado como papéis funcionais - chefes e subordinados, os que mandam e os que obedecem, professores e alunos etc. – não mais são estruturados sob uma configuração estática. A relação informação/conhecimento passa a ser computada como um mecanismo de poder e as inimagináveis possibilidades advindas das Tecnologias de Informação e Comunicação atravessam o cotidiano e o transformam sobremaneira e permanentemente. Por exemplo, o que se aprende em sala de aula já não sinaliza um conhecimento pleno porque ele pode ser atualizado e reconstruído a todo instante por conhecimentos híbridos que vêm de todos os lados, de várias fontes (DUBET, 2009).

Para Giddens (1991) a globalização apresenta simultaneamente características extensionais e intencionais e, para Virílio (1993) a vida na atualidade migra para a tela da televisão e do computador - “*a janela é a tela*”. Ao que Kenski (2003) afirma que a interação proporcionada pelas “*telas*” amplia as possibilidades de,

[...] Comunicação com outros espaços de saber. As informações fluem de todos os lados e podem ser acessadas e trabalhadas por todos: professores, alunos, e os que, pelos mais diferenciados motivos, se encontram excluídos das escolas e dos *campus*: jovens, doentes, estrangeiros, moradores distantes, trabalhadores em tempo integral, curiosos, tímidos, donas de casa... pessoas (KENSKI, 2003, p.101).

Conquanto seja uma realidade mundial a globalização tecnológica e o fato de não ter como retroceder, a sociedade, ao longo da trajetória da civilização humana, tem buscado nas tecnologias, ferramentas que propiciem uma melhor qualidade de vida em todas as áreas, incorporando em diferentes momentos tecnologia, comunicação e informação ao conhecimento socializado. Essa incursão tecnológica invade quase todos os espaços sociais e culturais contemporâneos em uma nova e diferenciada realidade que se impõe plena de desafios à forma como se trata o conhecimento a partir da era da informação.

Ao se considerar a globalização enquanto fenômeno advindo com a “revolução tecnológica” e o ponto de vista de alguns estudiosos que se dedicam há décadas sobre as temáticas (GIDDENS, CASTELLS, PAPERT, SANCHO, PABLOS, ROSENBERG, LEVY, KENSKI, MORAN, dentre outros) questões como - *o antes, o depois e o apesar da globalização tecnológica* - nos parece relevante. Para melhor compreensão elaboramos a tabela 4.1 a seguir com as referidas questões:

Tabela 4.1. Globalização: antes, depois e apesar da

Globalização		
... antes	... depois	... apesar de
<p>“No mundo Ocidental os aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos e educacionais eram fragmentados e arraigados a tradições”;</p> <p>Idéias, valores e costumes permaneciam isolados em determinadas culturas.</p>	<p>Diversos setores de diferentes países e nações foram atingidos; Não há lugar para conservadorismos ou certezas absolutas;</p> <p>As novas tecnologias representam um caminho sem volta;</p> <p>“A informação tornou-se um produto acessível a todos”.</p> <p>“Há um constante estado de aprendizagem – sobre tudo, sobretudo.”</p> <p>Houve expansão dos aspectos culturais em todos os setores (alimentação, música, literatura, cinema, transações econômicas, decisões político-partidárias, linguajar, estratégias de ensino, moda, formação de famílias...</p>	<p>Há países que ainda não apresentam um desenvolvimento social compatível com as exigências contemporâneas (saneamento básico, saúde, habitação e níveis elevados de miséria da população);</p> <p>“Compreender que as relações de poder - que envolvem classe, gênero, raça, etnia, idade, localização geográfica - produzem complexas desigualdades na dinâmica do acesso e do uso das TIC: entre homens e mulheres, brancos e negros, pobres e ricos, campo e cidade, Norte e Sul, pessoas com ou sem conexão, dentro da comunidade local, em países soberanos e no âmbito internacional”;</p> <p>As Políticas públicas são insuficientes para inclusão digital e tecnológica;</p> <p>Ocorre choque cultural entre grupos sociais de diferentes origens;</p> <p>Há desqualificação dos profissionais de educação envolvidos nos processos de gestão e docência;</p> <p>Há exclusão em todos os setores;</p> <p>O simples captar de elementos informativos não produz o conhecimento.</p>

Esta tabela ainda ilustra o movimento temporal e reflexivo que dentre outras coisas nos permite visualizar como o espaço físico foi ultrapassado e que informação moldada em função da globalização favorecendo a reconstrução permanente do conhecimento. Como já dissemos, ninguém precisa viajar para o Japão para saber que gosto tem o *sushi*, ou ir à Inglaterra para conhecer o museu de cera. Graças, entre outros aspectos, às constantes migrações movidas pelas mais diversas motivações (oportunidades econômicas, perseguições religiosas ou étnicas, etc.), é possível entrar em contato com povos de outras localidades, o que pode se dar, também por meio da *internet*, onde é comum “*dar um*

passageio virtual” por locais que até pouco tempo só poderiam ser conhecidos se o indivíduo possuísse condições financeiras, entre outros quesitos, que lhe possibilitasse realizar viagens internacionais.

Todas essas oportunidades de contatos e intercâmbios resultam em novas concepções que trazem múltiplas consequências em todas as áreas da sociedade. Atualmente, não basta saber se comunicar apenas em um idioma, ter uma única visão política, um só ideal de solidariedade. Mas do que isso é preciso ser capaz de atuar em múltiplas dimensões nas variadas áreas da cultura, do conhecimento, da política, da economia, da arte e dos valores éticos e sociais.

Frente ao cenário tecnológico estão os conturbados conflitos provocados pela globalização nesta primeira década do século, não havendo espaço para resistência ou para um fazer mecânico e fragmentado, seja no setor econômico, social ou cultural, sendo imprescindível a quaisquer áreas a adoção de um pensamento contextualizado e reflexivo, dadas as exigências do atual processo histórico em que o mundo se encontra. Cabe à educação fomentar uma nova consciência como condutora eficiente e eficaz, articuladora e afirmativa.

4.1.2. Educação e linguagens midiáticas: avanços e desafios

Se por um lado a modernidade foi demarcada pela invenção da imprensa, e ainda pela cultura eletrônica, para Lévy (1999), a tecnologia pode ser comparada à escrita como tecnologia da inteligência, ou seja, o autor considera a tecnologia um fruto e uma ferramenta do trabalho do homem com o objetivo de transformar o mundo. Uma vez que não há mais como ignorar que as linguagens midiáticas das tecnologias se estabeleceram em um processo irreversível, um dos grandes desafios para a Educação no momento atual é *“explorar as potencialidades mais positivas [...] nos planos econômicos, político, cultural e humano”* (LÉVY, 1999, p. 11) para integrá-las com eficácia à formação e prática docente, com vistas a preparar seus profissionais para as exigências do presente e do futuro próximo.

Cabe observar, entretanto, que a inserção das tecnologias na educação brasileira, ocorrida na década de 60, deu-se em prol de um desenvolvimento associado ao capital estrangeiro, servindo a interesses que iam além da educação. Ou seja, o objetivo primordial era a inserção do Brasil no mercado econômico mundial como consumidor e

também produtor de bens. Consequentemente, nas décadas de 60 e 70, o uso das tecnologias educacionais preconizou uma prática tecnicista ocasionado por uma modernização da prática pedagógica com ênfase nos meios tecnológicos sem questionamento sobre suas finalidades e, dessa forma o simples uso das TIC não significou uma efetiva transformação na educação.

Nesse contexto, surgiu a área de Tecnologia Educacional (TE) com uma visão tecnicista e limitada, baseada em fundamentos teóricos e ideológicos externos à educação. Foi somente a partir da década de 80 que a tecnologia educacional passou a ser compreendida como uma opção de se fazer educação contextualizada, ao mesmo tempo em que surgia um crescimento do pensamento educacional mais crítico, acompanhando o movimento da Pedagogia Crítica. A compreensão das tecnologias na educação passou do patamar da visão tecnicista para a preocupação com a inovação da prática pedagógica contextualizada com as questões sociais e o desenvolvimento integral do homem.

Segundo Sampaio & Leite (1999) a tecnologia educacional, portanto, ampliou o seu significado,

[...] Constituindo-se, então, no estudo teórico-prático [...] objetivando o conhecimento, a análise e a utilização crítica, [...] ela serve de instrumento aos profissionais e pesquisadores para realizar um trabalho pedagógico de construção do conhecimento e interpretação e aplicação das tecnologias presentes na sociedade (SAMPAIO & LEITE, 1999, p.25).

Assim, as instituições educacionais brasileiras tentam há algum tempo encontrar uma maneira de despertar o interesse dos alunos, agregando ao cotidiano das salas de aula mecanismos que proporcionem a inserção dos conteúdos curriculares às linguagens midiáticas das tecnologias de informação e comunicação, na perspectiva da utilização crítica dessas tecnologias enquanto instrumento para a construção do conhecimento.

As TIC emergem na educação brasileira como uma oportunidade para repensar a educação e estão presentes em vários setores da sociedade moderna, gerando mudanças em todo o globo, e não há como ignorá-las no campo educacional. Temos, por exemplo, o surgimento do *“movimento internacional de jovens ávidos para experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes daquelas mídias clássicas [...]”* (LÉVY, 1999, p.11), o que acontece a partir da abertura desse “novo espaço” de comunicação.

A despeito de a língua fazer parte da linguagem verbal (falada e escrita), a comunicação entre as pessoas não fica restrita à língua ou à linguagem. *Linguagens midiáticas* são utilizadas para denominar a abrangência das inovações tecnológicas e a convergência da informação e comunicação. São as “*novas mídias*” caracterizadas pela confluência de diversos veículos propiciada pela *internet* e pelos sistemas digitais (VIEIRA, 2002).

Vieira as define como,

[...] O conjunto de inovações em microeletrônica, computação (*hardware* e *software*), telecomunicações e optoeletrônica (microprocessadores, semicondutores, fibra ótica), que permite o processamento e armazenamento de enorme quantidade de informação, juntamente com sua rápida distribuição através de redes de comunicação (VIEIRA, 2002, p.2).

Segundo Lévy (1999), jovens cultos e com acesso a múltiplas formas tecnológicas de comunicação “*construíram um espaço de encontro, de compartilhamento e de invenção coletiva*” (LÉVY, 1999, p.126). A partir de Lévy, esse ambiente de encontro e compartilhamento passou a ser conhecido como “*ciberespaço*”.

Para Kenski (2004), no *ciberespaço* há uma união de cidadãos conectados,

... agrupados virtualmente em torno de interesses específicos, pode constituir uma comunidade a partir do momento em que se estabelecem regras, valores, limites, usos e costumes, a netiqueta⁶⁶, com as restrições e os sentimentos de acolhimentos e “pertencimento” ao grupo. Cria-se uma identidade cultural e social que os distingue de outras inúmeras comunidades existentes. Essa construção social flui do desejo coletivo de pertencer a um determinado grupo e sobrevive enquanto houver interesse de seus participantes em desfrutar desse espaço como participantes, membros, pessoas, cidadãos (KENSKI, 2004, p.105).

Papert é um dos mais renomados teóricos no campo da Inteligência Artificial⁶⁷ que defende como a tecnologia pode ser utilizada para alterar a aprendizagem. Em outras palavras, para o autor a partir do uso da Matemática e o computador como instrumento na construção do conhecimento é possível buscar compreender como as crianças aprendem e pensam.

⁶⁶ Expressão que designa o conjunto de comportamentos e regras de convivência para os usuários na *internet*.

⁶⁷ Através da Inteligência Artificial é possível construir máquinas para desempenhar funções que poderiam ser consideradas inteligentes se desempenhadas por pessoas. Portanto, requerendo reflexões não apenas sobre a natureza das máquinas, mas também sobre a natureza das funções inteligentes a serem desempenhadas.

Para melhor compreensão da teoria de *construcionismo* em Papert, importa-nos fazer uma retrospectiva de sua parceria com Piaget na *Universty of Geneva* no período de 1958-1963. Parceria essa que originou o termo *construcionismo* em Papert a partir do construtivismo em Piaget.

Construtivismo na perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento de Piaget, como vimos anteriormente nesta tese, a criança é sujeito na construção do conhecimento sendo possível compreender melhor sua aprendizagem a partir dos estágios de sua maturidade biológica, sendo de responsabilidade do professor compreender a natureza do processo de aprendizagem da criança. Piaget em sua Teoria do Desenvolvimento foi um dos teóricos a contrariar a ideia do Empirismo de Locke (1632-1702) que defendia que o aprendiz era uma “*tábula rasa*” sendo de responsabilidade de o professor levá-lo ao aprendizado, vertendo-lhe o conhecimento.

Em sua pesquisa Papert buscou aporte em algumas das teorias defendidas por Piaget, tais como:

A criança ser construtora de suas estruturas intelectuais; b) A ação da criança sobre o mundo e o modo pelo qual isto se converte em um processo de construção interna, ou seja, a partir dessa construção é possível a criança reorganizar cognitivamente a fim de reformular hipóteses que levem ao equilíbrio de suas estruturas intelectuais; c) A criança ao está em constante interação aprende\pensa mesmo sem ser “ensinada” elaborando e reelaborando hipóteses que o expliquem; d) o professor é um mediador que provoca situações para que o aprendiz possa se desenvolver de forma ativa, realizando suas próprias descobertas (WEISS & CRUZ, 2001).

A compilação de teorias pessoais de Papert e sua experiência com os estudos de Piaget surge a reformulação teórica do construtivismo com a denominação de *construcionismo*. Ao partir do pressuposto que o sufixo *ismo* indica algo abstrato, para melhor compreensão de sua teoria, Papert faz distinção entre *instrucionismo* e *construcionismo*:

Instrucionismo é expressar algo bastante diferente de Pedagogia, ou a arte de ensinar. Ele deve ser lida em um nível mais ideológico ou programático, expressando a crença de que o caminho para uma melhor aprendizagem deve ser o aperfeiçoamento da instrução – ora, se a Escola é menos que perfeita, então é sabido o que fazer: ensinar melhor.

Construcionismo é ensinar de forma a produzir a maior aprendizagem a partir do mínimo de ensino. Evidentemente, não se pode atingir isso apenas reduzindo a quantidade de ensino, enquanto se deixa todo o resto inalterado. Assim, *construcionismo*, minha reconstrução pessoal de construtivismo, apresenta como principal característica o fato de examinar mais de perto do que os outros *ismos* educacionais a idéia da construção mental, pois atribui especial importância ao papel das construções no mundo como um apoio para o que ocorre na cabeça, tornando-se assim uma concepção menos mentalista (PAPERT, 2008, pp.134-137).

Em outras palavras, para Papert (2008), o ensino tradicional pode ser representado pelo *instrucionismo* que determina o que e como as crianças precisam aprender. O *construcionismo* por sua vez propõe a construção sobre a descoberta do conhecimento de que se precisa, feita pela própria criança. Pois “*o tipo de conhecimento que as crianças mais precisam é o que as ajudará a obter mais conhecimento*” (PAPERT, 2008, p. 135).

Portanto, em se tratando das TIC, em Papert, o *construcionismo* pode ser definido como a construção do conhecimento por meio do computador (ambiente *Logo*), o aluno realiza uma criação de seu interesse, quer seja uma obra de arte, um relato de experiências ou um programa de computador, ou seja, o aprendiz constrói alguma coisa e conseqüentemente ocorre o aprendizado nessa prática, uma vez que o objeto é de seu interesse e ele se encontra motivado para tal, e, assim, a aprendizagem torna-se significativa em razão do envolvimento afetivo de sua escolha (VALENTE⁶⁸, 1993).

Ao considerar a informática como um meio capaz de proporcionar condições para obter mudanças significativas no desenvolvimento intelectual do aprendiz. Papert desenvolveu a linguagem de programação denominada *Logo* que poderia ser compreendida e manipulada tanto por crianças, leigos em computação ou em Matemática, ou seja,

A linguagem *Logo* permite, mesmo ao programador principiante, a escrita imediata de programas, e a satisfação que esse fato proporciona, sem que essa facilidade signifique a linguagem deixe de ser extensiva e poderosa, a ponto de continuar a colocar desafios a programadores muito mais experimentados, para os quais o céu da imaginação e da habilidade continuam a ser o único limite (FINO, 2000, p.88).

⁶⁸ O autor foi orientando de Doutorado de Seymour Papert. Valente desenvolve desde 1985, no Núcleo de Informática na Educação na Unicamp, criado por ele, pesquisas desenvolvidas, há mais de vinte anos, com a *Linguagem Logo* e com Robótica Pedagógica (*Lego-Logo*). Cf.: <http://www.nied.unicamp.br/>.

Logo é originária do grego σύντομα que significa “*pensamento, raciocínio e discurso*” ou ainda, “*razão, cálculo e linguagem*”. *Logo* como linguagem de programação simples foi desenvolvida para ser utilizada na educação por crianças e jovens e tem como ícone que o representa uma *tartaruga gráfica* que auxilia os usuários na exploração do ambiente virtual e formação do raciocínio cognitivo através de suas próprias construções e reconstruções. Em outras palavras, a *tartaruga* (comando) é direcionada para estimular tentativas de acerto da atividade proposta (construção e reconstrução do conhecimento). Papert (1988) acredita que até a mais simples atividade desenvolvida com o uso da *tartaruga* poderá fomentar uma nova forma de pensar sobre o pensar:

Os ambientes intelectuais oferecidos às crianças pelas sociedades atuais são pobres em recursos que as estimulem a pensar sobre o pensar, aprender a falar sobre isto e testar suas idéias através da exteriorização das mesmas. O acesso aos computadores pode mudar completamente esta situação. Até o mais simples trabalho com a *tartaruga* pode abrir novas oportunidades para tornar mais acurado nosso ato de pensar sobre o pensar: programar a *tartaruga* começa com a reflexão sobre como nós fazemos o que gostaríamos que ela fizesse; assim, ensiná-la a agir ou pensar pode levar-nos a refletir sobre nossas próprias ações ou pensamentos (PAPERT, 1988, p.45).

Logo como Filosofia Educacional emergiu com Papert enquanto líder de um grupo de pesquisadores, nas décadas de 60 e 70, do *Massachusetts Institute of Technology* com o objetivo de defender a utilização do computador como uma ferramenta capaz de propiciar à criança condições favoráveis para contato com as Ciências, a Matemática e a criação de modelos. A partir da concepção de Piaget sobre a “*reorganização cognitiva*” Papert acreditava que o erro sob a perspectiva da Linguagem *Logo* era considerado “*uma tentativa de acerto*”, ou seja, uma fase preliminar para que houvesse nova tentativa por parte do aprendiz, (uma “*reorganização cognitiva*”) para a construção de uma nova estrutura cognitiva.

Em outras palavras, Valente (1998) descreve o processo cognitivo que ocorre durante a utilização da Linguagem *Logo*:

[...] diante de uma situação problema, o aprendiz tem que utilizar toda sua estrutura cognitiva descrevendo para o computador os passos para a resolução do problema, utilizando uma linguagem de programação. A descrição da resolução do problema vai ser executada pelo computador. Essa execução fornece um “*feedback*” somente daquilo que foi solicitado à máquina. O aprendiz deverá refletir sobre o que foi produzido pelo computador; se os resultados não corresponderem ao desejado, o aprendiz

tem que buscar novas informações para incorporá-las ao programa e repetir a operação (VALENTE & VALENTE, 1998).

Nas primeiras versões do ambiente Logo69 basicamente os comandos eram para pintar ou desenhar (sendo experimentalmente utilizado com crianças da educação infantil). Em que ocorria uma interação simultânea com o aprendiz, que identificava na tela do computador o erro ou o acerto a partir do seu comando, estimulando-o em caso de “erro” a refletir sobre suas ações para buscar em nova tentativa a resposta correta. As versões mais modernas do Logo como o AF LOGO70 podem constituir uma ferramenta importante para trabalhar textos, fórmulas no ensino regular.

Em suas pesquisas Papert tem buscado como meta uma metodologia *Logo* em que seja possível,

... criar um ambiente no qual todas as crianças – seja qual for sua cultura, gênero ou personalidade – possam aprender Álgebra, Geometria, Ortografia e História de maneira mais semelhante à aprendizagem informal da criança pequena, pré-escolar, ou da criança excepcional, do que ao processo educacional seguido nas escolas (PAPERT, 2008).

Na expectativa de Papert de um ambiente em que todas as crianças possam aprender através de um ambiente informal, a nosso ver, Becker (1992) faz alusão a um tipo de construtivismo, na perspectiva da educação, como uma teoria que reúne em si várias tendências sobre o pensamento educacional, e em seu discurso é possível contemplar características das teorias defendidas por Piaget, Vygotsky, Papert, dentre outras.

Entendemos que construtivismo na Educação poderá ser a forma teórica ampla que reúna as várias tendências atuais do pensamento educacional. Tendências que têm em comum a insatisfação com um sistema educacional que teima (ideologia) em continuar essa forma particular de transmissão que é a Escola, que consiste em fazer repetir, recitar, aprender, ensinar o que já está pronto, em vez de fazer agir, operar, criar, construir a partir da realidade vivida por alunos e professores, isto é, pela sociedade - a próxima e, aos poucos, as distantes. A Educação deve ser um processo de construção de conhecimento ao qual ocorrem, em condição de complementaridade, por um lado, os alunos e professores e, por outro, os problemas sociais atuais e o conhecimento já construído (BECKER, 1992, pp 7-15).

⁶⁹ No Brasil, várias escolas desenvolvem atividades pedagógicas utilizando a Linguagem *Logo*, incluindo Robótica Pedagógica com *Lego-Logo* tais como o trabalho desenvolvido pela professora Adriana Torres na Escola Parque do Rio de Janeiro <http://www.escolaparque.g12.br/>; do Professor José Armando Valente em São Paulo, no Núcleo de Informática na Educação na Unicamp <http://www.nied.unicamp.br/>.

⁷⁰ Cf.: <http://www.vespersoft.com.br/html/af-logo.html>.

Sancho (2006) assim resume a utilização do computador no processo de aprendizagem e do ensino na visão cognitivista:

O computador transformado em metáfora explicativa do cérebro humano, o vêem como ferramenta que transforma o que toca. O computador não apenas parece capaz de realizar ações humanas (calcular, tomar decisões, ensinar), mas toda a atividade mediada por ele pressupõe o desenvolvimento de capacidades cognitivas e metacognitivas (resolução de problemas, planejamento, organização de tarefas, etc.) Deste ponto de vista, o estudo, a experimentação e a exploração da informação, em qualquer área do currículo escolar, melhora imediatamente a motivação, o rendimento e as capacidades cognitivas dos alunos (SANCHO, 2006, p. 21).

No momento histórico permeado pela globalização em que se situa, na escola não há espaço para certezas absolutas ou repúdios às exigências advindas da pós-modernidade. A visão instrucionista (tradicional) da escola dá lugar ao construcionismo, onde “(...) *os docentes deixam de ser os principais depositários do conhecimento e passam a ser consultores metodológicos (...)*” (LABARCA, 1995, p. 175-176).

Com o computador, em especial com o livre acesso à *internet* a partir da década de 80, as linguagens midiáticas das tecnologias de informação e comunicação surgem como novo espaço que incorpora em um mesmo aspecto ambiental todos os meios de se comunicar. As tecnologias de impressão e transmissão de som, voz e imagens alcançaram a fase digital e estão no centro das atenções. Hoje, em um mesmo objeto, é possível agrupar os meios de comunicação de forma rápida e eficaz que, simultaneamente, operam mais de um sentido tornando-se uma multimídia interativa e integrada.

Para Castells (2003), uma das características mais importantes das linguagens midiáticas encontra-se no domínio diversificado das expressões culturais que elas representam,

[...] Seu advento é equivalente ao fim da separação e até da distinção entre mídia audiovisual e mídia impressa, cultura popular e cultura erudita, entretenimento e informação, educação e persuasão. Todas as expressões culturais, da pior à melhor, da mais elitista à mais popular, vêm juntas nesse universo digital que liga, em um supertexto histórico gigantesco, as manifestações passadas, presentes e futuras da mente comunicativa. Com isso, elas constroem um novo ambiente simbólico. Fazem da virtualidade nossa realidade (CASTELLS, 2003, p.458).

Belloni (2002, 2003) descreve que há “uma nova cultura pós-moderna que constitui o estilo de vida próprio do capitalismo contemporâneo e toma formas diferentes segundo

as socioculturas [...]” (BELLONI, 2003, p.5). Ao que Sancho diz ser “[...] *O nosso real promovendo uma sensação de fascinação e de outra realidade de se estar em todos os tempos e espaços*” (SANCHO, 2006, p.19).

Na perspectiva de uma nova cultura, Renata Silva (2004) defende uma cultura educacional que tomou novas formas e incorporou “*novas fases de aprendizagem e sociabilidade com o advento das tecnologias mais recentes*” (SILVA, 2004, p.14). Para a autora, a cultura educacional tradicional sofreu alterações significativas com o advento das novas tecnologias de informação e comunicação, que alterou os papéis dos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Moran (1991), “[...] *O professor não é o “informador”, mas o coordenador do processo de ensino-aprendizagem. Estimula, acompanha a pesquisa, debate os resultados*” (MORAN, 1991, p.56) e o aluno passa a desempenhar o papel de co-participante no processo dialético reflexivo de construção do conhecimento.

Para melhor compreensão segue o quadro criado por Renata Silva para ilustrar os aspectos educacionais e os papéis dos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem sob a perspectiva da cultura educacional tradicional à luz das novas tecnologias:

Tabela 4.2 Aspectos educacionais e papéis dos sujeitos do processo ensino e aprendizagem na cultura tradicional e à luz das novas tecnologias.

Cultura Aspecto Educacional	Tradicional	Com Novas Tecnologias
Professor	Especialista	Facilitador
Aluno	Receptor passivo	Colaborador ativo
Ênfase Educacional	Memorização de fatos	Pensamento crítico
Avaliação	Do que foi retido	Da interpretação
Método de Ensino	Repetição	Interação
Acesso ao Conhecimento	Limitado a conteúdos pré-determinados	Sem limites

Fonte: Renata Silva, 2004, p.14

Ao se falar de uma nova cultura educacional, não é possível ignorar os critérios econômicos, tecnológicos e sociais que revelam a natureza da educação de um determinado país, bem como os aspectos culturais de cada região. Os povos que costumam valorizar sua cultura própria e adquirir de forma seletiva os elementos culturais externos

têm uma grande chance de produzir transformações positivas em seus processos educacionais.

Para Lévy (1999) emerge uma “*cibercultura*” como um novo paradigma com vistas a customizar gastos e socializar o conhecimento em tempo real e globalizado.

A grande questão da cibercultura, tanto no plano de redução dos custos como no do acesso de todos à educação, não é tanto a passagem do “presencial” à “distância”, nem do escrito e do oral tradicionais à “multimídia”. É a transição de uma educação e uma formação estritamente institucionalizadas (a escola, a universidade) para uma situação de troca generalizada dos saberes, o ensino da sociedade por ela mesma, de reconhecimento autogerenciado, móvel e contextual das competências (LÉVY, 1999, p.172).

As tecnologias de informação e comunicação tornaram difusas as fronteiras entre o que é próximo e o que é distante na vida do indivíduo. As limitações espaciais não são mais referenciais para esses conceitos, pois os horizontes foram ampliados. É possível conhecer pessoas, fatos, lugares e histórias sem sair de casa ou da escola. As propagandas, os telejornais, os documentários, filmes e outros *mostram informações de regiões distantes, hábitos e costumes de povos antes desconhecidos*. Da mesma maneira, os vídeos e o correio eletrônico aproximam os alunos de realidades e experiências inéditas.

Toffler (1970) fez uma analogia com a teoria da educação fabril quando comparou a sala de aula com o momento histórico mundial da industrialização, como vimos no Capítulo 1 desta tese. Isto remete à reflexão do também momento histórico da inserção das novas linguagens midiáticas, em especial a, *internet* gratuita em ambiente de livre acesso à informação e ao conhecimento que simultaneamente é virtual e real.

Não há dúvida que o computador veio para fazer parte da vida do homem moderno, em todos os setores da sociedade e, conseqüentemente da educação. Mas “(...) *por que o computador merece esse destaque dentre as tecnologias, a ponto de ser considerado objeto de estudo na escola?*” (VALENTE, 1993, p.53) A utilização das TIC vai além do simples fato de permear a vida do homem, é preciso que realmente elas contribuam para a sua formação integral social, educacional, cultural, etc. “(...) *O computador deve ser utilizado como um catalisador de uma mudança do paradigma educacional (...)*” o uso dessa ferramenta pode fomentar “(...) *um novo paradigma que promova a aprendizagem ao invés do ensino, que coloca o controle do processo de aprendizagem nas mãos do aprendiz (...)*” (VALENTE, 1993, p.54).

A esse propósito, Valente (1993), Fino & Sousa (2001) retomam a teoria original de Papert para a utilização do computador na escola, não como mera instrumentalização ou uma máquina de ensinar que substituiria o professor. Uma máquina que continuaria reproduzindo o paradigma educacional tradicional ancorado nos padrões da criação da escola pública no século XVIII, como vimos no capítulo 1 desta tese. A proposta de Papert é fazer uso do computador para que o aluno seja responsável na construção de seu conhecimento e o professor seja o mediador dessa construção. *“A perspectiva de Papert apontava para a criação de uma ferramenta que, entregue aos aprendizes, potencializasse as suas possibilidades de aprender, e de aprender para além do currículo. Algo que fizesse saltar o currículo tradicional”* (FINO & SOUSA, 2001).

É preciso aqui fazermos uma pausa para uma pequena reflexão ao buscarmos compreender a inserção das TIC na educação como uma proposição de um novo paradigma. Retomemos algumas das discussões até aqui apresentadas.

De acordo com Moran (1991), as TIC alteraram o *status* do professor e do aluno. O professor passou de *“informador”* para *“coordenador”* do processo de ensino e aprendizagem e, o aluno de *“agente passivo na aprendizagem”* para o de *“co-participante”* no processo que passa a ser dialético e reflexivo na construção do conhecimento.

Em Lévy (1999) o ambiente de encontro e compartilhamento denominado *ciberespaço* emerge uma *“cibercultura”* como um novo paradigma com vistas a customizar gastos e socializar o conhecimento em tempo real e globalizado.

Belloni (2002) descreve que a partir das TIC estabeleceu-se uma *“cultura pós-moderna”* que representa o estilo de vida capitalista contemporâneo e absorve diferentes formas sociais em todos os lugares.

Para Castells (2003), as TIC favoreceram a ruptura da cultura em seus mais variados aspectos *“popular-erudita”* *“entretenimento e informação”* *“educação e persuasão”* *“da pior à melhor”* em que emerge um ambiente simbólico em que a *“virtualidade é nossa realidade.”*

Para Silva (2004) as TIC favoreceram uma nova cultura educacional em que alteraram os papéis dos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

Em Sancho (2006) as TIC ou o “*imperativo tecnológico*” promoveram uma fascinação em todos os tempos e espaços sem, contudo, promover novos paradigmas ou ruptura de paradigmas educativos tradicionais.

Os autores aqui apresentados concordam entre si, a nosso ver, que as TIC trouxeram inúmeras benesses a todos os setores da sociedade e consideram que em relação à cultura (Patrimônio da Humanidade) estabeleceu-se um novo paradigma em que o conhecimento passou a ser partilhado em um ambiente (virtual) simbolicamente coletivo. Contudo em relação à Educação as TIC não avançaram tanto quanto gostaríamos e ainda é possível enxergar um vácuo que precisa ser preenchido ao considerarmos que as TIC vão além da instrumentalização do professor e do aluno.

Em outras palavras, para que os educandos e os educadores detenham as competências necessárias para as novas exigências existentes no mundo atual, é preciso aprender a aprender, tomando consciência das interligações entre o conhecimento e as aplicações deste mesmo conhecimento. Não basta obter informações, é necessário saber utilizá-las na construção de novos conhecimentos e incorporá-los à prática.

Nessa perspectiva, para Papert o *instrucionismo* é concebido em um nível ideológico, ou seja, como uma busca pelo aperfeiçoamento na arte de ensinar melhor, em prol de uma aprendizagem significativa. Assim, podemos inferir a possibilidade de se pensar um novo paradigma tecnológico na perspectiva de fazer uso das linguagens midiáticas com o objetivo de pensar uma melhor maneira para se alcançar uma educação equitativa em que o aluno seja construtor do conhecimento e o professor mediador do processo de ensino e aprendizagem. Em outras palavras,

... Um novo paradigma *construcionista*, como meio de responder ao desafio colocado à escola por uma sociedade em profunda e acelerada mudança, notoriamente incapaz de “*preparar para o futuro*”, mas talvez ainda com alguma capacidade para formar pessoas peritas em aprender e em mudar (FINO & SOUSA, 2001).

Fino (2001) considera relevante avaliar tal fato associado a outros não menos importantes para a educação como a possibilidade do surgimento de um novo paradigma educacional a partir das TIC.

[...] Hoje, a sociedade das tecnologias digitais, dos computadores e da telemática, da globalização e da pulverização das culturas locais, do genoma sequenciado, já não se compadece em, espera, por uma

instituição que, para prosseguir, tem que mudar de paradigma. Eu não sei se a futura escola dará lugar a uma *e-escola*, a uma *escola.com*, ou de uma escola com outra designação qualquer, que esteja para além da minha imaginação momentânea [...] (FINO, 2001, p.4).

Ao concebermos uma *e-escola* como um ambiente de aprendizagem a partir de sistemas hipermídia e multimídia Rosenberg (2001) define *e-Learning* como:

... o uso de tecnologias baseadas na *internet* para proporcionar um amplo leque de soluções que incluam aquisição de conhecimentos e habilidades ou capacidades (ROSENBERG, 2001, p. 28).

Para Rosenberg (2001), compreender o *e-Learning* como conceito aplicável à educação que enxerga na *internet* um leque de possibilidades para contribuir na aquisição de conhecimentos e habilidades/competências entre alunos e professores é necessário refletir sobre três critérios:

... Que a formação se realize em rede, o que permite uma atualização imediata, armazenamento e recuperação da informação, assim como sua distribuição; **Que se faça chegar ao usuário final** por intermédio de um computador utilizando recursos da internet; e, **Que esteja centrado na mais ampla visão de soluções** para a aprendizagem além dos paradigmas tradicionais da formação (ROSENBERG, 2001, pp.28-29).

Para Pablos (2006), as tecnologias podem favorecer a “*personalização dos processos de acesso ao conhecimento*”. Ao considerar que as TIC digitais agregadas à comunicação podem propiciar uma inovação na função docente. E define a partir dessa *personalização* o ensino bimodal, ou *blended-learning* que consiste em:

... combinar o trabalho presencial em aula ou laboratório com o ensino a distância, permitem minimizar as limitações de tempo e espaço que exige o ensino convencional. Trata-se de flexibilizar os processos de aprendizagem aproveitando o máximo os recursos das tecnologias digitais como a *internet* (PABLOS, 2006, p. 73).

Rosenberg (2001) e Pablos (2006) concordam, dentre outros autores aqui citados, que a inserção das TIC na educação por si não representam um novo tipo de “escola”, uma prática pedagógica inovadora ou mesmo um “novo paradigma educacional”. Contudo contemplam a possibilidade que as TIC possam potencializar a formação docente de forma integrada, multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar em diferentes graus. O que a nosso ver, propiciaria uma mudança na forma de pensar o processo de ensino e aprendizagem de ensinar e aprender com uma prática pedagógica dialética e reflexiva entre os protagonistas do processo: alunos e professores.

Conquanto no Brasil seja uma realidade a necessidade de um novo paradigma educacional, a educação brasileira vem caminhando a passos firmes em direção ao domínio e aproveitamento da melhor forma possível das linguagens midiáticas que pulverizam as culturas em todo o mundo.

Entretanto, em se tratando da área educacional, como dissemos anteriormente, a inserção das linguagens midiáticas não se encerra com o seu livre acesso, mas demanda o estímulo à capacitação dos docentes e potencialização de suas habilidades para o uso crítico em atividades que realmente sejam significativas na construção do conhecimento com seu aluno (KENSKI, 2004).

Se por um lado é desafiador trazer para o contexto educacional informações e as próprias ferramentas presentes nas tecnologias articulados ao conhecimento socializado em sala de aula, por outro lado como consequência,

[...] disponibiliza aos sujeitos escolares um amplo leque de saberes que, se trabalhados em perspectiva comunicacional, garantem transformações nas relações vivenciadas no cotidiano escolar (PORTO, 2003; MARCOLLA, 2004).

Para Porto (1998, 2000, 2003, 2006) há uma nova Pedagogia que pode ser denominada de Pedagogia da Comunicação que emerge com a responsabilidade não só da academia, mas

[...] do espaço onde a ação acontece. Uma formação, neste sentido, está aberta a novas experiências, novas maneiras de ser, de se relacionar e de aprender, estimulando vivências que auxiliem professores e alunos a desenvolverem a sensibilidade e a refletirem e perceberem seus saberes (de senso comum) como ponto de partida para entender, processar e transformar a realidade (PORTO, 2006, p.50).

Para a autora, Pedagogia de Comunicação não se restringe aos “meios”, mas aquela que estabelece um diálogo entre os conhecimentos, os sujeitos e os contextos, considerando os meios de comunicação. Há um diálogo com os “meios” e não uma crítica a eles (PORTO, 2000).

Além das benesses, a rápida evolução das tecnologias da informação e comunicação trouxe consigo a caracterização de exclusão, uma vez que várias classes da sociedade, principalmente as menos favorecidas, ficaram excluídas de todo o processo

tecnológico. “A introdução de novas TIC aumenta a exclusão e a desigualdade social”. (SORJ & GUEDES, 2005, p.2)

Em outras palavras, o processo de globalização, que juntamente com a exacerbada valorização econômica, e com o seu aparato tecnológico, tem proporcionado um considerável progresso em termos financeiros e materiais, mas, por outro lado, tem deixado a desejar quanto ao equilíbrio das transações comerciais e, principalmente, tem falhado quanto à equidade social de um modo geral. Assim, o panorama mundial tem se apresentado fragmentado em relação ao desenvolvimento econômico e político. Essa situação se reflete nos aspectos culturais e educacionais que absorvem as desigualdades e os impactos, gerando incertezas e instabilidades. A concorrência é uma característica que está presente no panorama da pós-modernidade, o que torna acirrada a disputa pelos melhores lugares. Segundo Porto:

Surgem verdadeiros abismos sociais entre os que têm e os que não têm acesso à informação, entre os que sabem usar as ferramentas da nova economia e os que estão condenados, por deficiência educacional a ficarem de fora do sistema (PORTO, 2003, p.51).

A relação do mercado de trabalho com a educação demonstra o caráter comercial que ela ainda possui, estando sua valorização também vinculada a aspectos da economia internacional, o que obriga o indivíduo a integrar-se rapidamente e com eficiência, malgrado exista uma separação crescente entre os grupos sociais que detêm o acesso ao conhecimento e as tecnologias e aqueles que não a possuem.

Com o intuito de diminuir essa exclusão e de certa forma a competitividade no mercado de trabalho das pessoas de classes sociais mais baixas, o Governo Federal Brasileiro criou, desde 1997⁷¹, programas de inclusão digital, sendo considerado mais relevante o Programa Brasileiro de Inclusão Digital (PBID), criado em 2003.

O PBID contempla como programas principais: o “*Computador para Todos*” que visa a estabelecer preços menores na venda de computadores; o “*Projeto Casa Brasil*” (2005) que visa a implantar junto às comunidades carentes, um espaço destinado para a inclusão digital; e o “*Projeto Cidadão Conectado*” que possibilita à população de baixa

⁷¹ Foi criado o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) como programa educacional criado pela Portaria MEC nº 522, de 9 de abril de 1997, para promover o uso pedagógico de Tecnologias de Informática e Comunicações (TIC) na rede pública de ensino fundamental e médio.

renda a aquisição de um computador de qualidade, com sistema operacional e aplicativos em *software* livre além de permitir acesso à *internet*.

O Ministério da Educação publicou a Portaria 2.253 de 18 de outubro de 2001 possibilitando às universidades brasileiras ofertar em seu currículo até 20% da carga horária em disciplinas *on-line*. A partir desta portaria ministerial, as universidades, com maior autonomia no gerenciamento de seus currículos, podem flexibilizar esse percentual até encontrarem, de acordo com sua realidade, equilíbrio entre o ensino presencial e o virtual nas diversas áreas do conhecimento.

A normatização da referida portaria foi um dos importantes passos dados por parte dos governantes brasileiros em prol de uma educação mais flexível via novas tecnologias. A flexibilização não se restringiu somente à oferta da modalidade *on-line* nas universidades, mas também programas que vão da capacitação à compra de *notebooks* para professores e alunos da rede pública de ensino. A aquisição de computadores para professores e alunos abrange cobertura parcial dos custos por parte do Governo para os estados com maior poder econômico, até o pagamento integral dos equipamentos para professores e alunos dos estados e municípios mais carentes da federação brasileira.

Como vimos nessa seção, a educação, em muitas partes do globo, vem experimentando desafios e transformações marcantes, causados pelas próprias mudanças na sociedade, na economia, na política e na cultura. Em meio a tantos movimentos de ordenação e reordenação, as propostas e projetos educacionais se sucedem na tentativa de acompanhar os avanços e mudanças cotidianas das linguagens midiáticas, como é o caso da UnB, o qual exploraremos a seguir.

4.2. Linguagens midiáticas no Curso de Pedagogia da UnB

O Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia da UnB tem características peculiares, levando em consideração as questões que analisamos na seção anterior. Por exemplo, é proposto nas modalidades presencial e *on-line* (à distância) atendem alunos oriundos do Ensino Médio de Brasília, do Entorno e de outros Municípios. O aluno do Curso de Pedagogia da UnB é motivado a construir seu itinerário acadêmico, que inclui linguagens midiáticas, a partir do objeto de seu interesse, sendo motivado pela flexibilidade do currículo, já apresentado no capítulo anterior desta tese.

Um desafio complementar ao currículo permeado pelo espaço curricular *projetos*, já apresentado nessa tese, é a formação em educação para e pelo uso das tecnologias da informação e da comunicação. A visão da formação à luz da compreensão do papel da tecnologia na evolução das sociedades tem o objetivo de chegar a entender como ela faz parte do processo de desenvolvimento cultural no mundo moderno. Segundo o Projeto Acadêmico, esta visão deverá permear todo o curso e se concretizar nas modalidades de oficinas de comunicação e tecnologia e na vivência das tecnologias interativas *on-line*. Esta formação é ofertada aos alunos de Pedagogia através de oficinas e seminários e ainda vivenciada em todos os espaços curriculares, tanto na teoria como na prática.

Na modalidade à distância (EaD) o Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia da universidade pesquisada tem natureza eminentemente interdisciplinar, e para essa modalidade conta com uma equipe com professores/autores em várias áreas da construção do conhecimento pertinente ao ensino de Pedagogia, Psicologia e EaD.

Com um Projeto Acadêmico único para o Curso de Pedagogia para as modalidades presencial e *on-line* a universidade pesquisada⁷² faz parte da rede de universidades brasileiras integrantes do Programa da Secretaria de Ensino a Distância (SEED) do Ministério da Educação que oferta cursos *on-line* conhecido como Universidade Aberta do Brasil⁷³ (UAB) criada em 2005.

A proposta da UAB não foi a criação física de uma universidade, e sim de gerar uma rede que propõe a articulação nacional de universidades públicas que já existem com o objetivo de levar o ensino superior público gratuito de qualidade e a distância a municípios brasileiros que não possuem universidades públicas ou que não são suficiente para atender a demanda. A base da Universidade Aberta do Brasil é o aprimoramento da educação à distância e tem como prioridade precípua a capacitação de professores da educação básica que não possuem curso superior, bem como a formação continuada dos profissionais de educação e a oferta de vários cursos superiores nas mais diversas áreas do saber.

⁷² Sediou em dezembro de 1999 a primeira reunião com oitenta e duas instituições de ensino superior para discussão da implantação da Universidade Virtual Pública do Brasil, que discutiu a oferta de cursos a distância nos níveis de graduação, pós-graduação e extensão, sob a forma de ensino regular gratuito e educação continuada. Cf. [HTTP://www.unirede.br/index.php?option=com_content&view=article&id=43:historicoctcatid=34-somosetitemid=43](http://www.unirede.br/index.php?option=com_content&view=article&id=43:historicoctcatid=34-somosetitemid=43) . Acesso em 04.08.2009.

⁷³ Cf. www.uab.capes.gov.br

As universidades que fazem parte da rede UAB recebem da SEED recursos necessários, capacitação no ambiente colaborativo de aprendizagem *Moodle* e um serviço de assessoramento pedagógico direcionado a professores da universidade que irão trabalhar na modalidade à distância. *Moodle*⁷⁴ é a denominação dada ao *software* livre conhecido para o gerenciamento de *sites eLearning* que foi projetado sob princípios pedagógicos. O *Moodle* é uma ferramenta desenvolvida em PHP⁷⁵ registrado em mais de 70 línguas diferentes e distribuídos em mais de 207 países.

Para a utilização gratuita do *software* livre *Moodle* o Governo Federal Brasileiro com o intuito de implementar ambiente *eLearning* na rede da UAB montou laboratórios de informática, e interligou à redes do E-proinfo - plataforma virtual do Ministério da Educação (MEC/SEED).

A plataforma virtual de educação E-proinfo criada em 1997 concede autonomia no gerenciamento e adaptação da plataforma virtual por parte das universidades participantes da UAB que podem adaptá-la para atender as especificidades regionais de cada município. Para atender aos interesses públicos de investimento em tecnologia e capacitação de professores na modalidade à distância, além de cursos de formação continuada a profissionais de educação e outros cursos nas mais diversas áreas do saber. A SEED investiu na instalação e configuração das plataformas *Moodle* e E-proinfo disponibilizando ferramentas de gestão de cursos, disciplinas e alunos, bem como ferramentas de produção de conteúdos e atividades pedagógicas a universidades públicas interessadas em participar da rede UAB.

Para tanto contam com o apoio de professores mediadores que os orientam no projeto e também com o apoio de um tutor de apoio tecnológico que os apóia na publicação dos conteúdos, atividades, tarefas no *Moodle* e E-proinfo. As plataformas dispõem de conjuntos de ferramentas de aprendizagem como Fóruns de Discussão, Testes, Lições, *SCORMS*, *WIKIS*, Glossários, Recursos, Referendos, Inquéritos, Trabalhos, *Chats* e *Workshops*.

Na universidade pesquisada a equipe acadêmica do Curso de Pedagogia (presencial e *on-line*) é constituída por professores autores (elaboradores dos fascículos, que compõem os módulos e orientam os tutores). Coordenadores, professores supervisores, tutores à

⁷⁴ <http://moodle.org>

⁷⁵ Cf. <http://www.php.net/>

distância e presencial com a responsabilidade da organização geral do curso. Estas funções se organizam para o atendimento a 140 alunos, em uma relação de 25 alunos para cada tutor à distância e para cada tutor presencial (P.A. 2006, p.68).

Além do ambiente colaborativo de aprendizagem *Moodle* que é utilizado pelos docentes e discentes do Curso de Pedagogia (nas modalidades presencial, semi-presencial e *on-line*), a universidade pesquisada possui um Centro de Educação à Distância⁷⁶ (CEAD) que além do *Moodle* também conta com o ambiente E-proinfo como ferramenta de EaD para cursos de outras áreas do conhecimento⁷⁷. O objetivo da integração das TIC no processo formativo do futuro pedagogo favorece maior flexibilidade ao aluno que tanto pode fazer parte do curso na modalidade presencial como também parte do curso à distância.

Nesse cenário, o Curso de Pedagogia na UnB evoluiu também para uma educação *on-line* e com ela a exigência de um novo professor. No Brasil há uma “*grande variedade de cursos on-line: cursos centrados no professor e cursos centrados nos alunos, cursos univetecnológicos e outros com múltiplas tecnologias*” (MORAN, 2003, p.40). A diversidade de modelos e formatos tem contribuído e afetado significativamente a educação presencial.

Entretanto, apesar da UnB oferecer o Curso de Pedagogia nas modalidades presencial, semi-presencial e *on-line*, segundo narrativas dos participantes, ainda há alguns percalços que são passíveis de discussão quando se fala em utilizar as linguagens midiáticas, apresentados nas asserções a seguir:

- 1) [...] Não temos recursos de ensinar, não temos uma sala com computadores pra todo mundo, não temos um retro-projetor que dê pra todo mundo, uma sala que não é um ambiente muito agradável, sala pequena, apertada pros alunos, mas mesmo assim, nada impede do professor tentar passar pro aluno, né [?!] ensinar o aluno da melhor forma possível [...] (Patrícia – Aluna do Grupo 02 – Entrevista).
- 2) [...] Aí vou lá e assisto aula com data show. É a mesma coisa, absolutamente a mesma coisa que eu fazia há quarenta anos atrás com um retro-projetor e com uma transparência. Por que não tem diferença? Porque a mesma coisa que tem lá, uma tela com algumas palavras, algumas frases, algumas coisas. Em termos de comunicação, em 99,99% das vezes não tem nenhuma diferença daquilo que eu fazia com a transparência e que faço até hoje se eu

⁷⁶ <http://sistema.cead.unb.br>

⁷⁷ A título ilustrativo apresentamos o ambiente virtual de aprendizagem do Centro de Educação a Distância (CEAD) que disponibiliza as plataformas E-proinfo e *Moodle* nos anexos dessa tese.

pegar um retro-projetor [...] Tanto é que quando eu apresento alguma coisa com power point eu já tiro umas cópias com transparência porque se eu chego no lugar e o power point pifa, me dá o retro-projetor. Faço a mesma coisa que eu faria com o power point. Porque o que está em questão não é o aparelho, o que está em questão é a comunicação que me permite estabelecer. Neste caso eu estou diante de um exemplo de coisas que não se trata nada mais, nada menos do que uma evolução tecnológica da mesma coisa [...] (Professor Davi da Turma de GEPE – Áudio de observação participante).

Na asserção de número 1 o participante da pesquisa descreve como fato a insuficiência dos recursos tecnológicos na sala de informática como um ambiente adaptado e não um ambiente adequado. Conquanto seja uma realidade a inserção na educação de diversas tecnologias em diferentes momentos históricos (livro, revista, jornal, televisão, rádio, giz, quadro branco, mimeógrafo, retro-projetor, computador, *data show*...) o participante não atribui ao uso das tecnologias ou das condições físicas do ambiente a comunicação estabelecida entre o professor e o aluno. Segundo o participante o diferencial está no papel do professor e não no ambiente e nem na tecnologia utilizada no momento. O mesmo participante confirma essa análise ao afirmar que *nada impede do professor tentar passar pro aluno, né [?!] ensinar o aluno da melhor forma possível. [...]* (Patrícia – Aluna do Grupo 02 – Entrevista).

Segundo a afirmativa não são as condições da sala de aula ou uso de tecnologia que determina a qualidade do ensino e da aprendizagem. Os participantes argumentam que as TIC podem ser grandes aliadas, contudo é necessário que as expectativas de uma educação de qualidade não estejam entrelaçadas apenas com a inserção de novas tecnologias. Ou seja, a educação, o ensino, a aprendizagem, a formação vão além do simples uso de novas tecnologias. A este propósito, é fato que entre as atribuições do professor está a de avaliar os instrumentos didáticos que o subsidiarão na sua prática pedagógica.

A este propósito, importa-nos trazer a contribuição de Fino & Sousa (2001) que traçam uma linha do tempo, em uma reflexão necessária, para compreendermos as TIC no mundo e na educação na perspectiva de um novo paradigma estabelecido no século XX. Em outras palavras, é preciso que avaliemos o Homem, o tempo passado, presente para que possamos compreender sob uma nova ótica características universais que alteraram o futuro de toda a Humanidade.

Nem sempre temos olhado para nós e para o mundo da mesma maneira. Houve tempos em que a Terra era o Centro do Universo e o Homem o rei da Criação. Hoje, essas duas concepções carecem de validade:

... a Terra não é Centro a não ser de si mesma, agora que sabemos que ocupa uma espécie de subúrbio da galáxia a que pertence a sua estrela; e a Humanidade começa a compreender o fenômeno da sua emergência do caldo de cultura original, e da sua diferenciação dos outros seres com que partilha o planeta. Em ambos os casos, devem-se à evolução da Ciência e da tecnologia os utensílios conceptuais e as ferramentas que nos habilitam a entender de uma maneira diferente a nossa situação no Universo e o nosso papel entre as espécies (FINO & SOUSA, 2001).

Portanto, a ruptura ocorrida foi além do que o Homem a tem concebido, pois a,

... a passagem de uma ideia da Terra como Centro do Universo a uma visão heliocêntrica consistiu numa metamorfose das concepções vigentes numa ruptura com o passado, numa revolução no modo de organizar o pensamento (FINO & SOUSA, 2001).

Ao entrelaçarmos ao que denominamos de linha de tempo, estabelecida por FINO & SOUSA (2001), com a fala de nossos participantes nas asserções de número 1 e 2, analisamos que a inserção ou a mudança da tecnologia utilizada em sala de aula não tem a ver simplesmente com novas tecnologias, mas que as mesmas fazem parte de uma “*visão heliocêntrica*” ou uma “*metamorfose*” que vai além de velhas ou novas tecnologias inseridas ou não, mas que requer uma nova postura, uma nova forma de pensar e “*organizar o pensamento*” de quem faz parte do processo de mudança, de ruptura. Nessa investigação, a saber, alunos e professores como protagonistas de uma prática reflexiva, dialética e inovadora em prol da construção coletiva do conhecimento significativo. Ao que denominamos nessa tese de ‘utopia realizável’.

A utilização pedagógica e educativa das TIC não é algo inovador e, em diversas partes do globo há muito, o sistema educacional incorpora-as à prática docente. A característica de inquietude do professor o faz ao longo do processo dos avanços tecnológicos adaptar-se às novas exigências sócio temporais utilizando os meios de comunicação como o jornal, o rádio, a televisão e o vídeo como ferramentas aliadas na mediação da construção do conhecimento.

No Brasil especificamente, a elaboração e a adoção de livros didáticos é de responsabilidade dos profissionais de educação, que são notoriamente detentores de conhecimento científico e pedagógico para tal. Com o advento das TIC, em especial da era

da *Internet*, novas exigências educacionais foram impostas ao professor, inclusive a incumbência de avaliar *Software*⁷⁸ Educativos para posterior inserção à sua práxis.

É importante ressaltar, entretanto, que em passado não muito distante o professor tinha a responsabilidade de elaborar e escolher instrumentos pedagógicos, como os livros didáticos, que melhor se adequassem à realidade em que atuaria, como dissemos. Com o aligeiramento das tecnologias não mais acontece dessa forma. A educação passou a ser vislumbrada como uma promissora, rentável e inesgotável fonte para profissionais alheios ao processo educacional que, com conhecimento meramente tecnológico passaram a se aventurar na elaboração de programas para fins educativos e pedagógicos, imbuídos de propósitos nitidamente econômicos e financeiros, porém, de duvidoso comprometimento com o aspecto ideológico da proposta curricular da educação, quicá dos parâmetros curriculares propriamente ditos.

Na asserção de número 2 para o participante da pesquisa a diferença entre a utilização da tecnologia há quatro décadas em relação à tecnologia utilizada hoje, em pleno século XXI, restringe-se apenas a evolução tecnológica e não à evolução educacional, o que era ensinado utilizando quadro negro ou retro-projetor pode também ser ensinado hoje com um *data show*, porque a questão não se encontra no equipamento ou na tecnologia utilizada, mas sim na comunicação estabelecida entre o transmissor e o receptor da informação.

Conquanto seja um fato que há tempos as tecnologias são agregadas a prática pedagógica do professor, no momento pós-moderno mais do que utilização de meios tecnológicos no ambiente de aprendizagem (físico ou virtual) é preciso que o professor faça uma reflexão sobre o seu papel e as novas exigências de sua atuação. A este propósito, o meio técnico deixa de ser apenas um recurso adicional e passa a ser o próprio ambiente/interface no qual acontece a aula e há uma ampliação na atuação do professor que passa a ser simultaneamente comunicador, produtor, usuário e mediador do conhecimento (CRUZ, 2008).

A este propósito, a mudança na atuação do professor não restringe em saber fazer uso de tecnologias ou ampliar sua utilização. O participante da pesquisa na asserção de

⁷⁸ Palavra da língua inglesa que designa um conjunto de programas e de documentos usados no computador.

número 3, a seguir, faz uma crítica a professores que utilizam novas tecnologias e consideram que essa utilização faz com que sua prática pedagógica seja inovadora, a este propósito apenas a tecnologia é nova porque o ensino permanece inalterado.

[...] Algumas pessoas que acham que mudaram na Educação porque estão usando um computador. Eu diria que estaria mudando realmente se mudasse profundamente aquilo que ele fazia antes com o livro ou com outros instrumentos tecnologicamente mais antigos. O livro é uma tecnologia. Muita gente não identifica como tal, mas é. Por que não mudou? Porque antes a sua prática com o livro e com outros meios e materiais, era tão acrítica quanto é acrítica agora com a tecnologia sofisticada e de última geração [...] (Professor Davi da Turma de GEPE – Entrevista).

Segundo o participante da pesquisa, apesar de poucos não o considerarem, o livro é um instrumento de tecnologia. O participante faz essa afirmação se referindo a outras tecnologias mais modernas que hoje são usadas em sala de aula. O livro a que se refere é o didático que foi criado com fins educativos, cujos textos obedecem a programas escolares. Contudo, até mesmo o livro como instrumento tecnológico sofreu mudança. Se há algum tempo os estudantes (crianças e adultos) tinham que transportar diariamente diversos exemplares (pesados) de livros, ou mesmo que eram necessárias estantes grandes e resistentes para acomodar vários volumes de enciclopédias, nos dias atuais essas enciclopédias podem ser carregadas no bolso através da tecnologia do *e-book*.

Termo de origem inglesa, *e-Book* é uma abreviação para “*electronic book*”, ou livro eletrônico. O *e-book* é a versão em formato digital do livro tradicional. Alguns estudiosos associam o seu surgimento quando Michael Hart em 1971 iniciou o projeto Gutenberg com a emissão de livros *on-line* no formato de texto (AMARAL, 2009). As principais características do *e-book* encontra-se na portabilidade e no baixo custo de produção, saem mais baratos que modelos impressos.

O *e-book* pode ser lido na tela de computadores, ou de aparelhos chamados *e-Book Reader*, ou, ainda, impressos de forma doméstica. O *E-book reader* surgiu no mercado por volta de 1998 como equipamento portátil que pode ser transportado com facilidade para qualquer lugar com capacidade de armazenamento de centenas e até milhares de *e-books*. A variação de tamanho pode ser semelhante a um livro comum ou do tamanho de cinco polegadas (lançado pela Samsung⁷⁹ em 2009 na Coreia do Sul). Os dois padrões de *e-*

⁷⁹ Cf. www.samsung.com

books mais conhecidos são o *Adobe Reader*, da empresa *ADOBE* que é o formato utilizado nos *ebooks Microsoft Reader* da *Microsoft* (AMARAL, 2009).

As empresas Sony⁸⁰ e Google em parceria compreendem nos Estados Unidos a disponibilização de um milhão de *e-Books*, de forma gratuita. O *E-book Store*, disponibiliza para os leitores Sony obras como romances, biografias, textos históricos, etc (AMARAL, 2009).

A sociedade, ao longo da história, tem buscado nas tecnologias meios que propiciem a humanidade uma qualidade de vida melhor e nisso também se inclui a busca por uma educação de melhor qualidade e à frente de seu tempo, incorporando em diferentes momentos recursos de comunicação e informação ao conhecimento socializado na escola. A tecnologia invade quase “(...) *todos os espaços sociais e culturais contemporâneos (...) reflete uma nova e diferenciada realidade que se impõe plena de desafios à forma como se faz Educação na atualidade*” (KENSKI, 2001, p.267).

Em nossos dias é possível constatar que à escola foram atribuídas funções que pouco têm a ver com a formação, o ensino e a aprendizagem. Em outras palavras, “*A escola se encontra irremediavelmente ferida, e já nem é capaz de preparar para o presente, quanto mais para um futuro que nenhum visionário consegue antecipar*” (FINO & SOUSA, 2001).

Portanto, insta propiciar uma educação com aprendizagem significativa e autônoma, com a utilização de uma metodologia sistematizada, que promova um ensino inovador e de qualidade, incentivando e permitindo a atualização e o aperfeiçoamento daqueles que querem aprender mais, possibilitando que o aluno seja realmente ativo, co-responsável por sua aprendizagem e, principalmente, que aprenda a aprender, conservando isso como uma meta almejada pelo processo educacional. Ao contrário do que, infelizmente, temos acompanhado com as atribuições que a escola tem incorporado nos tempos pós-modernos.

[...] servem de depósito onde as famílias colocam os filhos enquanto os pais trabalham, ou é um local onde os jovens vegetam o máximo possível de tempo antes de engrossarem a pressão dos que batem à porta das universidades ou do primeiro emprego [...] (FINO & SOUSA, 2001).

⁸⁰ Cf. www.sony.com

Assim, na estruturação de uma proposta pedagógica preocupada em formar alunos críticos, é preciso considerar o poder e a interferência dos meios de comunicação, informação e tecnologia de massa na sociedade; é preciso discutir suas mensagens, confrontá-las com os próprios modelos, analisar as variáveis que influem para que as situações sejam semelhantes ou diferentes, comparar experiências e estabelecer referenciais.

Os desafios que as diversas áreas da sociedade (educação, cultura, economia, política e social) são muitos, mas é necessário avaliar a inserção e o uso das TIC na educação, para assim garantir a utilização crítica desses novos instrumentos que, bem utilizados, constituem ferramentas importantes no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com os participantes a inovação tecnológica provoca outras inovações, o que pode ou não ocorrer na prática. Como narrado na asserção de número 4.

[...] Não tem dúvida que uma inovação tecnológica em si mesmo, ela provoca outras inovações obrigatórias, pela própria natureza da tecnologia e dos meios tecnológicos envolvidos. Essa inovação não é necessariamente pedagógica [...] (Professora Hilza – Grupo 04 – Entrevista).

Se por um lado o participante da pesquisa considera que a inovação tecnológica tem uma natureza provocativa e que essa natureza promove outros tipos de inovação, por outro, essa inovação tecnológica por vezes não provoca inovação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, a inserção da tecnologia não garante uma prática pedagógica inovadora, crítica, reflexiva ou dialética.

Concordamos parcialmente com o participante da pesquisa quando diz que a inovação tecnológica provoca outras inovações, contudo acreditamos que ela provoque também inovação pedagógica, quando ocorre no contexto da ação dialética reflexiva de professores e alunos. Ao considerarmos inovação tecnológica na educação sob a perspectiva da inserção de algo novo, nos parece pouco provável que não contribua para que haja inovação também na parte pedagógica. Esta inovação depende da prática do professor, que mesmo utilizando novas tecnologias pode manter ou não uma postura tradicional e cartesiana de ensinar.

Em outras palavras, na educação arraigada no paradigma tradicional de ensino ainda é possível encontrar escola em que o professor é concebido como o centro do processo educativo, reservando ao aluno um papel secundário. O professor é conhecido

como o gestor e regulador da atividade escolar, realizando a maioria das escolhas, gerenciando poderes e submetendo o aluno a um posicionamento passivo, apesar de várias tentativas de inserções construtivistas e democratizantes nos processos de ensino e de aprendizagem.

Para Sancho & Hernandez (2006), essa visão de educação tradicional e instrucional se traduz na procedência hegemônica proveniente dos séculos XVI e XVII,

... uma visão predominante em nossas escolas é a que procede da narrativa civilizatória gerada com a expansão colonizadora europeia desde o século XVI e, de maneira especial, desde o XVII com os impérios britânico e francês. Um dos resultados desta narrativa é a construção de uma visão de *nós* e dos *outros* determinada pela hegemonia do homem branco, cristão e ocidental (europeu). Esta narrativa se projeta na escolha de conhecimentos escolares em que o *outro* (o que não faz parte do *nós* hegemônico) é apresentado em uma posição de subordinação – por isso, deve ser civilizado e, justificadamente, explorado e despojado de seus valores. Vem daí, em boa medida, a visão da escola sobre o conhecimento e os saberes, mediada pela ideia da dominação cultural que faz ver-tratar o *Outro* como subalterno. Este *Outro* seria [...] a criança e até mesmo os professores (SANCHO & HERNÁNDEZ, 2006, pp.52-53).

Na asserção de número 5 o participante da pesquisa considera a inovação tecnológica na educação como simplesmente a inserção de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.

- 4) [...] ***A inovação tecnológica é simplesmente tecnologia, como o educador usar tecnologias como um todo.*** Eu estou estudando inclusão digital, o projeto que estou fazendo sobre isso, que o educador tem que ter conhecimento desse meio de comunicação, ter conhecimento direto da influência desses meios de comunicação, porque hoje uma criança de 6 anos já sabe mexer em qualquer coisa relacionada a *Internet* [...] tem até uma linguagem típica. [...] (Aluno Paulo da Turma de GEPE – Entrevista).

Ao analisarmos a asserção acima foi possível compreender que, segundo o participante da pesquisa, é necessário que o professor tenha conhecimento da inovação tecnológica na educação como quaisquer outras tecnologias como meio de comunicação e não como instrumento complementar à sua prática pedagógica. A este propósito o participante da pesquisa nos parece ter uma visão equivocada da inovação tecnológica na educação. Para ele a inovação tecnológica (na sala de aula) é mera instrumentalização do professor.

O mesmo participante afirma que uma criança de seis anos sabe fazer uso de “qualquer coisa” na *internet*. A nosso ver a inserção de TIC é tratada com simplicidade pelo participante que enxerga a necessidade de inserir TIC em quaisquer áreas da vida humana como algo a ser incorporado de forma natural ao homem. Conquanto seja fato, na educação não se restringe a instrumentalização sem objetivo, em especial no Brasil a tecnologia educacional surgiu para atender a interesses políticos como foi falado no início desse capítulo e naquele momento histórico gerou mais controvérsia do que aceitação.

Para Leite et al (2004) as tecnologias merecem estar presentes no cotidiano escolar por estarem presentes na vida do homem, mas também por questões importantes que enumeram ao defenderem sua inserção na esfera educacional:

Diversificar as formas de produzir e apropriar-se do conhecimento;

Serem estudadas, como objeto e como meio de se chegar ao conhecimento, já que trazem embutidas em si mensagens e um papel social importante;

Permitir aos alunos, através da utilização da diversidade de meios, familiarizarem-se com a gama de tecnologias existentes na sociedade;

Serem desmistificadas e democratizadas;

Dinamizar o trabalho pedagógico;

Desenvolver a leitura crítica;

Ser parte integrante do processo que permite a expressão e troca dos diferentes saberes (LEITE ET AL, 2004, p.16-17).

Para as autoras é importante que o professor tenha claro que,

... o papel das tecnologias como instrumentos que ajudam a construir a forma de o aluno pensar, encarar o mundo e aprender a lidar com elas como ferramentas de trabalho e se posicionar na relação com elas e com o mundo (LEITE ET AL, 2004, p.17).

Portanto, cabe ao professor incorporar as tecnologias como aliadas no processo de ensino e aprendizagem e na construção do conhecimento coletivamente. Também é certo que o professor, em sua formação, não foi preparado para lidar com as TIC na mesma proporção que elas se apresentam na vida pós-moderna, o que o instiga a uma reflexão teórica que o leve a buscar uma nova postura, uma nova atitude em face da realidade da revolução tecnológica em que o globo vive.

Na asserção de número 6 o participante da pesquisa considera a inovação pedagógica na perspectiva do professor ser um instrumento de tecnologia. Vejamos.

6. Eu tenho certeza que em algumas atividades que eu desenvolvi na sala de aula em que eu não lancei mão de nenhum aparato tecnológico, *eu tenho certeza que em alguns momentos eu fui inovador. Eu me considero como tal* [...] Por que eu julguei inovador? Porque eu julguei estar mexendo com aqueles pontos nos quais os alunos habitualmente estavam adormecidos. Pra mim isso é profundamente inovador (Professor Davi – GEPE - entrevista).

O participante da pesquisa reafirma as discussões feitas até o momento que as TIC podem corroborar para uma mudança no paradigma educacional tradicional de transmissão do conhecimento, para um paradigma *construcionista* (Papert) em que o conhecimento é construído pelo aprendiz e mediado ou coordenado pelo professor. Assim, o professor deve apropriar-se de uma “*nova aprendizagem de ensinar*” impulsionando-a na sua experiência didático pedagógica em que a “*(...) práxis, é ação e reflexão [...] sobre o mundo para transformá-lo*” (FREIRE, 1983, p.40). Portanto, a nova aprendizagem de ensinar deve refletir sobre a prática pedagógica do professor e assim transformá-la, adaptando-a às novas exigências educacionais.

Portanto, quando o participante se intitula *inovador* mesmo não utilizando nenhum tipo de tecnologia em algumas de suas aulas, faz-nos refletir sobre o que Simon (1995) defende que é possível caminhar em direção a uma Pedagogia em o professor além de mediador ou coordenador no processo de construção do conhecimento de seu aluno, a partir de suas experiências pessoais poderá atuar como tecnologia cultural, isto é,

...o conjunto de práticas organizacionais, curriculares e pedagógicas que contribuem para definir as formas pelas quais o significado é produzido, pelas quais as identidades são moldadas e os valores contestados ou preservados; (...) esforços deliberados para estruturar os processos de semiose, isto é, a forma pela qual os signos são mediados quando as pessoas tentam atribuir significado a aspectos de sua própria existência e da de outros (SIMON, 1995, p. 68).

Em outras palavras, para Simon (1995) “*as escolas constituem locais de política cultural, organizadas tecnologias culturais para apresentar, exibir e facilitar a mediação e asserções de conhecimento sobre o mundo e sobre nós mesmos*” (SIMON, 1995, p.68). Assim, os processos organizacionais, curriculares e pedagógicos, a nosso ver, corroboram para que se pense, em uma nova identidade, em atribuir ao papel do professor nesses processos a motivação (capacitação, autonomia dentre outras) em prol da insurgência de

um profissional que seja essencial para uma ruptura paradigmática na educação tradicional e uma ruptura no próprio ofício de ensinar. Assim, *“o comportamento do ser humano seria determinado pelo ambiente porque, sendo fundamentalmente de natureza passiva, todas as suas ações seriam reações seqüenciais a estímulos internos ou externos”* (SOUSA, 2001, p. 153).

Contudo, Freire (2002) nos remete a reflexão como algo a ser absorvido à prática do educador incondicionalmente, ou seja, independente de quaisquer motivações, incentivos ou reconhecimentos, quer sejam eles: social, político, institucional ou financeiro:

É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educando (FREIRE, 2002, p. 23).

A preocupação com a prática pedagógica deve levar o educador a aproximar-se dos desafios constantemente presenciados na escola e fora dela. O que se pensa e realiza dentro do ambiente escolar influencia diretamente todo o contexto social. Devido à amplitude que o processo escolar atinge em todas as suas etapas, há uma constante preocupação com os rumos possíveis que a educação pode tomar.

Parafraseando Freire (1983) é mister que o professor busque respostas a partir da sua prática pedagógica e suas experiências que possibilite a compreensão de como ele mesmo possa se considerar uma tecnologia cultural. As experiências do professor agregadas a novas buscas de atualização, articuladas dialeticamente e reflexivamente com seu aluno é possível conceber uma educação a partir da construção do conhecimento pelo aluno em que o papel do professor deixa de ser instrucionista (na concepção tradicional de verter o conhecimento ao aluno) e passa a ser um mediador, um coordenador. Portanto, suas experiências, sua práxis, sua capacitação contínua o elevará a uma nova identidade profissional - instrumento de tecnologia cultural. Isto é, o novo profissional de educação que se dá na contradição, ou seja, expressa um movimento de interdependência em que uma não existe sem a outra.

Em outras palavras, o professor como tecnologia cultural não coordena um processo particular, mas agregada a outros processos, com os quais se relaciona e se

expande em prol de atender às exigências de um novo profissional de educação na pós-modernidade poderá lograr êxito na concepção de um paradigma educacional para o próprio profissional de educação; em conceber uma nova forma de enxergar o processo educacional de ensinar e aprender.

Conquanto, não há como negar a exigência da formação de um novo profissional de educação, por vezes existe uma grande lacuna entre a capacitação (possível) do professor e as exigências diárias da profissão. Por isso, é necessário buscar cada vez mais ferramentas que possibilitem o desenvolvimento de novas competências e habilidades do professor na sua formação continuada. Nesse cenário, nos arriscamos a afirmar que a formação continuada deve ser avaliada enquanto uma aprendizagem contínua, em uma busca permanente e atualizada de conhecimentos, técnicas, competências e habilidades, onde o professor se posicione como eterno aprendiz que, sensível e atento às novas significações e exigências, atenda às demandas sociais, políticas e tecnológicas de um profissional à frente do seu tempo.

Dentro do contexto de permanente inserção do professor em novas abordagens educativas, repensar a própria prática é uma necessidade premente. Idéias relativas à educação surgem a todo o momento, trazendo à tona variados desafios, que descartam completamente a visão unilateral dos cenários educativos. É preciso cada vez mais conhecer e sugerir propostas inovadoras, não permitindo que questões políticas ou ideológicas interfiram na decisão de propô-las, aceitá-las ou rejeitá-las.

A este propósito as asserções de número 4, 5 e 6 (descritas acima) nos direcionam a retomar a reflexão sobre a natureza do professor como tecnologia. É fato que as TIC se utilizadas de maneira crítica são capazes de mover transformações e modernizações na área educacional. Como falamos anteriormente, mas também é fato que subutilizadas podem restringir-se a instrumentalização tecnológica. Vários fatores são levados em conta quando tratamos das TIC na educação: o papel do professor, do aluno, a adequação do currículo a realidade dos educandos, a natureza do próprio processo educativo como um todo.

Em outras palavras, a perspectiva de que as TIC fossem suficientemente capazes de promover grandes inovações na educação não se concretizou. Vários fatores contribuem para que o ensino baseado nas tecnologias não esteja de acordo com as expectativas inovadoras: o próprio papel do professor na escola, as necessidades, muitas vezes,

ambíguas e inexatas que a educação tem proposto, e a falta de adequação dos currículos às novas realidades existentes podem ser citadas como alguns desses fatores.

Ao nos reportarmos à abordagem *construcionista* de Papert, apresentada no início desse capítulo, o papel do professor como mediador na aprendizagem do aluno na construção do seu próprio conhecimento requer,

... ao professor promover ambientes de aprendizagem para que o aluno possa construir o conhecimento dentro de um ambiente que o desafie e o motive para a exploração, a reflexão, a depuração de idéias e a descoberta. Antes de propor um plano – que deverá ser resultado de um trabalho cooperativo dos que estão envolvidos na aprendizagem, o professor precisa conhecer as potencialidades de seus alunos e suas experiências anteriores. Além disso, o professor cria situações para usar o microcomputador como instrumento de cultura, para propiciar o pensar-com e o pensar-sobre-o-pensar e identificar o nível de desenvolvimento do aluno e seu estilo de pensar (VALENTE, 1993, p. 19).

Em outras palavras, quando o professor se assume um mediador na aprendizagem do seu aluno, ele também assume um papel contínuo de aprendiz que reflete sobre sua práxis e a partir da dialética do conhecimento com o seu aluno ele poderá depurar e inovar a sua prática pedagógica. A esse processo dinâmico dialético e contínuo do professor com seu aluno Becker (1992) atribui “*a reflexão defendida por Dewey; a construção do conhecimento explicitada por Piaget; um ambiente em que o aluno é o sujeito da aprendizagem, conforme Freire; e, a atuação do professor como mediador, segundo a ZPD de Vygotsky*” (BECKER, 1992).

Ao retomarmos as asserções 4, 5 e em especial a de número 6 em que o participante da pesquisa (sendo professor) se autodenominou inovador. Importa-nos nesse ponto retomar a discussão até aqui apresentada a fim, de fazermos um contraponto com a discussão apresentada no Capítulo 1 desta tese. Ao que se refere à não simples discussão sobre uma possível ruptura paradigmática na identidade do professor instrucionista da educação tradicional. Em outras palavras, vislumbrar uma ‘nova aprendizagem para o ofício de ensinar’.

Ao analisarmos a fala do participante (professor), na asserção 6, é possível perceber que ele próprio reavalia sua prática pedagógica, seus conceitos de ensinar e de aprender não os condicionando a instrumentalização tecnológica em sua aula. Para Papert (2008) a perspectiva do professor na teoria *construcionista* é de mediador do conhecimento construído pelo aprendiz. Freire (1983) defende que a práxis é ação e reflexão sobre o

mundo. A nosso ver, ao professor é necessário refletir sobre sua prática pedagógica não somente em sala de aula, mas o que ela refletirá para fazer parte da transformação no mundo que cerca o seu aprendiz. Simon (1995) acredita que uma reorganização nas práticas, currículos é possível suscitar uma nova identidade, em que o professor torna-se o próprio objeto de inovação (tecnologia). Para Becker (1992) a dialética estabelecida entre professor e aluno propiciará uma depuração da prática pedagógica para que coletivamente haja a construção do conhecimento.

Ao retomarmos a discussão do Capítulo 1, o objeto desta investigação nos direciona a avaliar o papel do professor sob a ótica de uma nova identidade agregada às teorias acima apresentadas. Sob a ótica da inovação pedagógica o professor torna-se o próprio sujeito para a ruptura paradigmática do instrucionismo (educação tradicional). Em outras palavras, com dissemos anteriormente, o professor necessita rever seus conceitos de ensinar e de aprender, ou seja, buscar em si e na dialética estabelecida com seu aluno uma ‘nova aprendizagem para o ofício de ensinar’.

A este propósito, Tedesco (2003) reafirma a tese defendida por muitos teóricos que ensinar deixou há muito o *status* de ser sinônimo de “*transmissão do conhecimento*”,

... no momento em que a tarefa de ensinar não se reduz a uma transmissão de conhecimentos de uma disciplina, a dicotomia entre o ensino e o trabalho científico tende a se reduzir. Isto torna mais complexo o processo de aprendizagem, tanto por parte dos professores como dos alunos; porém, mais frutífero. Esta situação exige uma análise em profundidade sobre como pensar e planejar a formação inicial dos professores, sua preparação psicológica e o modelo de ensino a promover (TEDESCO, 2003, apud PABLOS, 2006, p. 80).

Portanto, inovação pedagógica como ruptura paradigmática na prática pedagógica requer que o professor, a priori, seja sujeito dessa ação. “*Abandone sua zona de conforto*” (LAND & JARMAN, 1992), como protagonista da ação de mudança, estenda suas competências profissionais ao nível de analista da “*erosão*” (FINO, 2010) que se estabeleceu sobre a escola desde a modernidade e, compartilhe dialeticamente, reflexivamente com os alunos que passam a ser co-participes nesse processo de ruptura, de mudança, de inovação.

Em outras palavras, o professor e o aluno partilham de uma mesma identidade: “*uma pessoa que abre-se em uma interação dinâmica e ativa, por vezes conflituosa e batalhadora, na construção da sua personalidade*” (SOUSA, 2000, p. 13). Assim, o

professor como “pessoa” em parceria com seu aluno poderá contribuir para o rompimento das práticas pedagógicas instrucionais tradicionais. O professor que se requer é mais que um ser “obediente” ou “fantoche” que é manipulado ou segue regras, currículos e concepções arcaicas reproduzindo-as sem questioná-las. Ao conceber que,

... todo o ato educativo, diga respeito ao ensino, à formação do professor ou à formação da pessoa, situa-se num contexto muito mais vasto onde entram em jogo os sistemas político, ideológico, filosófico, religioso, econômico, etc., em interação permanente (SOUSA, 2000, p. 25).

A este propósito, Sancho (2006) a partir das TIC considera que a aprendizagem se baseia,

... na troca e na cooperação, no enfrentamento de riscos, na elaboração de hipóteses, no contraste, na argumentação, no reconhecimento do outro e na aceitação da diversidade vê nos sistemas informáticos, na navegação pela informação e na ampliação da comunicação com pessoas e instituições geograficamente distantes a resposta às limitações do espaço escolar (SANCHO, 2006, p.21).

Schön (1992) tem posição bastante peculiar. Entende que os professores estão no patamar cultural mais elevado da educação de um país, constituindo verdadeiro patrimônio intelectual, embora não considere isso fundamental. Em sua visão, o domínio de conteúdos específicos ou pedagógicos não possibilita os educadores tornarem-se intelectuais universitários, ainda que assim se considerem, referindo que a educação enfrenta graves problemas. Para o autor, não se pode esquecer, porém, que os professores são profissionais na antiga arte de ensinar. Revisitando algumas culturas antigas, como a das comunidades budistas e judaicas tradicionais, menciona que a opção por ser professor, por si só, elevava o profissional de educação a patamar de notório respeito perante a sociedade (SCHÖN, 1992, p. 322).

Nessa perspectiva é que Schön (1992) emprega a expressão utilizada na *Open University*⁸¹, Educação Profissional Continuada (*Continued Professional Education* -

⁸¹ Cf. The Open University (OU) is the UK's 'open' learning [university](#). It was established in [1969](#), and the first students started in January [1971](#).^[4] The majority of students are based in the [UK](#), but its courses are also studied in the rest of Europe, in North and South America, in Africa and in Australasia/Asia.^[5] The administration is based at [Walton Hall](#), [Milton Keynes](#) in [Buckinghamshire](#), but has offices in each of its thirteen regions around the UK. The university awards [undergraduate](#) and [postgraduate degrees](#), [diplomas](#) and [certificates](#). With more than 180,000 students enrolled, including more than 25,000 students studying overseas,^[6] it is the largest academic institution in the UK by student number, and qualifies as one of the world's [mega universities](#). Since it was founded, more than 3 million students have studied its courses. It was rated top University in [England](#) and [Wales](#) for student satisfaction in the 2005^[7] and 2006^[8] UK government national student satisfaction survey.

CPD) para designar aquilo que é freqüentemente denominado de Educação de Professores em Serviço (*in-service education of teachers-INSET*). Para o autor, a despeito de todos nós precisarmos de educação no ciclo de nossa existência, não devemos utilizar a educação de Professores em Serviço como um instrumento para fomentar habilidades profissionais para ensinar, ou mesmo para promover inovações na sala de aula ou reformas curriculares (SCHÖN, 1992, p.326).

Em conclusão, rebate a idéia de que o *status* do professor esteja concentrado no domínio dos conhecimentos específicos e idealismos, como outrora o era, ressaltando que a qualidade profissional está sujeita ao constante acompanhamento no sentido de assegurar os interesses dos beneficiados pelos serviços, inferindo analogicamente que monitoramento na formação continuada do professor emerge da reflexividade sobre a sua práxis.

Na asserção de número 7 o participante da pesquisa fala sobre as tecnologias que são trazidas para a sala de aula, mas que não foram criadas para fins educacionais.

7) [...] Nesse aspecto, inovação tecnológica praticamente não era o cenário no qual eu me formei como graduado. Vou só dar um exemplo: o retro-projetor que é uma coisa que já está se tornando até sucata pra jogar fora, porque todo mundo acha que precisa ter um *power point* e um *data show*, o retro-projetor que hoje se popularizou, em sala de aula e hoje em dia ainda se usa, ele não existia nessa época. ***O retro-projetor é uma das poucas tecnologias criadas com finalidade de sala de aula. Porque antes nós tínhamos outras tecnologias trazidas para a sala de aula.*** [...] (Professor Davi da Turma de GEPE – Entrevista).

O participante da pesquisa ao reportar-se ao passado afirma que o retro-projetor e a transparência foram tecnologias desenvolvidas com finalidade educacional e que hoje foram substituídas pelo *data show* e o *Power Point*.

Para Leite et al (2004) as tecnologias educacionais podem ser classificadas nas categorias: independentes e dependentes:

a) **Tecnologias Independentes** são as que não dependem de recursos elétricos ou eletrônicos para a sua produção e/ou utilização; b) **Tecnologias Dependentes** são as que dependem de um ou vários recursos elétricos ou eletrônicos para serem produzidas e/ou utilizadas (LEITE ET AL, 2004, p. 8).

Segundo a concepção das autoras o retro-projetor e o *data show*, a que se refere o participante da pesquisa, fazem parte das tecnologias dependentes, o que nesse caso em especial não houve uma mudança de categoria, pois os dois instrumentos são tecnologias

que dependem de recursos elétricos e eletrônicos para o funcionamento. Isto é, aqui se caracteriza uma mudança de natureza instrumental da tecnologia.

O participante da pesquisa diz que também eram utilizadas outras tecnologias em sala de aula, ao que nos parecem se referir às tecnologias independentes que foram utilizadas no Brasil por anos, no século passado, tais como: álbum seriado, blocão, cartão relâmpago, cartaz, flanelógrafo, jogo, livro didático, quadro-de-pregas, quadro-de-giz, dentre outros.

A utilização pedagógica e educativa de tecnologias não é algo inovador e, em diversas partes do mundo há muito, o sistema educacional incorpora-as aos processos de ensino e aprendizagem bem como à prática docente. O professor ao longo do processo dos avanços tecnológicos adapta-se às novas exigências sócio temporais e faz uso dos meios de comunicação como o jornal, o rádio, a televisão e o vídeo como ferramentas aliadas na mediação da construção do conhecimento.

Nas asserções de números 8 e 9 se confirma o fato de que a simples inserção tecnológica não retrata aprendizagem. Vejamos,

8) [...] Eu vejo que mais uma vez está havendo uma inovação tecnológica que é de natureza instrumental, sem que esteja esfriando as condições para a gente mudar não só a prática com a ponta dos dedos no teclado, mas mudar a mente, mudar o nosso modo de pensar naquilo que seja necessário mudar. Porque nem sempre tem que mudar. Muitas vezes diante dessa situação nós confirmamos determinadas crenças, práticas, princípios, que são milenares até [...] (Professor Davi da Turma de GEPE – Entrevista).

9) [...] Muitas vezes, nós temos coisas muito novas. Por exemplo, quando você entra num ambiente virtual eletrônico, tem coisas novas que alteram alguns processos. ***Em muitos casos você não tem nada mais do que maquiagem de coisas velhas. Eu posso até escandalizar vocês aqui, mas há um bocado de gente hoje que é incapaz de dar uma aula se não tiver um data show*** [...] (Professor Davi da Turma de GEPE – Entrevista).

Na asserção de número 8 o participante da pesquisa ao falar sobre a tecnologia como instrumento de mudança refere-se a sua utilização na sala de aula. Para o participante o que está havendo na sala de aula é inovação tecnológica sem grande impacto no que diz respeito a forma de pensar e de agir do professor. Para ele há professores que continuam a atuar do mesmo jeito com ou sem tecnologia. A princípio nos pareceu contraditório, pois considera que algumas práticas e princípios perpassam o milênio e não são mutáveis.

Contudo fala que há uma inovação tecnológica que é de natureza instrumental, isto é que auxilia de alguma forma que esse mesmo professor possa permanecer com seus princípios e práticas fazendo uso de tecnologias. A este propósito, apesar das TIC, é possível utilizar instrumentos tecnológicos ultrapassados ou pós-modernos para subsidiar ou não a prática pedagógica, tornando-a ou não inovadora.

Quando nossos participantes (nas asserções 8 e 9) descrevem inovação tecnológica na perspectiva da natureza instrumental, cabe-nos compreender melhor como e quais são os tipos e efeitos das TIC. Segundo Tedesco (1995):

Em primeiro lugar, *alteram a estrutura de interesses* (as coisas em que pensamos). O que tem consequências importantes na avaliação do que se considera prioritário, importante, fundamental ou obsoleto e também na configuração das relações de poder;

Em segundo lugar, *mudam o caráter dos símbolos* (as coisas com as quais pensamos). Quando o primeiro ser humano começou a realizar operações comparativamente simples, como dar um nó ou fazer marcas em um pedaço de pau para lembrar de alguma coisa, passou a mudar a estrutura psicológica do processo de memória, ampliando-a para além das dimensões biológicas do sistema nervoso humano. Este processo, que continuou com o desenvolvimento dos sistemas de escrita, numeração, etc., permitiu incorporar estímulos artificiais ou autogerados que chamamos de signos (Vygotsky, 1979). As novas tecnologias da informação não apenas ampliaram consideravelmente este repertório de signos como também os sistemas de armazenamento, gestão e acesso à informação, impulsionando um desenvolvimento sem precedentes do conhecimento público;

Em terceiro lugar, *modificam a natureza da comunidade* (a área em que se desenvolve o pensamento). Neste momento, para um grande número de indivíduos, esta área pode ser o ciberespaço, a totalidade do mundo conhecido e do virtual, mesmo que praticamente não saia de casa e não se relacione fisicamente com ninguém (TEDESCO 1995, apud SANCHO, 2006, pp 16-17).

Conquanto, não haja mais dúvida que as TIC trouxeram consigo uma influência sobremaneira ao cenário do mundo atual. Autores como Buckingham, 2000; Steinberg e Kincheloe, 2000; Haely, 1998, Castells, 1998a, 1998b, 1998c que se dedicaram a temática defendem sua importante influência “*no desenvolvimento da infância, nas formas de aprender, de se relacionar e de construir significados e valores no mundo que nos cerca*”, contudo a inserção e utilização das TIC na educação não significa dizer que há habilidade e saber (do professor) necessário para converter seu uso em conhecimento (SANCHO, 2006, p. 18). Portanto, ao falarmos na inserção das TIC no universo educacional “*devemos considerar as problemáticas associadas ao fracasso na incorporação às aulas de cada um*

destes meios e como podemos ajudar a planejar melhor sua integração nos processos de ensino e aprendizagem” (SANCHO, 2006, p. 19).

Na asserção de número 9 percebemos um tom de crítica no discurso do mesmo participante que fala do uso da tecnologia apenas como instrumento de mudança, para ele alguns professores fazem uso de instrumentos tecnológicos em suas aulas, mas a sua prática permanece inalterada, ao que refere ser uma “*maquiagem de coisas velhas*”. O instrumento tecnológico utilizado pelo professor não o torna um professor inovador, apenas um professor que faz uso de tecnologias. Ao que parece não ser possível generalizar a adoção e a utilização de TIC como instrumento de mudança, pelo menos na área educacional. Fato é que “*em uma sociedade cada dia mais complexa, as tentativas de situar a aprendizagem dos alunos e suas necessidades educativas na escola da ação pedagógica ainda são minoritárias*” (CUBAN, 1993).

A principal dificuldade para transformar os contextos de ensino com a incorporação de tecnologias diversificadas de informação e comunicação parece se encontrar no fato de que a tipologia de ensino dominante na escola é a centrada no professor (SANCHO, 2006, p. 19).

Segundo Sancho (2006) a situação da escola não é muito confortável e particularmente torna-se até problemática, pois poucas são as iniciativas de inserção das TIC em situações educativas que logram êxito do ponto de vista de tornar-se “*novas representações e [...] construção do conhecimento, as formas alternativas de avaliação e o papel da comunidade nos processos de ensino e aprendizagem*” (SANCHO, 2006, pp. 19-20). A autora ainda acrescenta as dificuldades contraditórias que são impostas às escolas:

... De um lado, diferentes organismos internacionais (UNESCO, OCDE, Comissão Européia, etc.) advertem sobre a importância de educar os alunos para a *Sociedade do Conhecimento*, para que possam pensar de forma crítica e autônoma, saibam resolver problemas, comunicar-se com facilidade, reconhecer e respeitar os demais, trabalhar em colaboração e utilizar, intensiva e extensivamente, as TIC. Uma educação orientada a formar este tipo de indivíduos requereria professores convenientemente formados, com grande autonomia e critério profissional. Mas também escolas com bons equipamentos, currículos atualizados, flexíveis e capazes de se ligar às necessidades dos alunos. Além de sistemas de avaliação autênticos que possam mostrar o que os alunos tenham realmente aprendido (SANCHO, 2006, pp.19-20).

Em conclusão, vimos que há perspectivas divergentes quanto à incorporação de linguagens midiáticas e inovação pedagógica no Curso de Pedagogia. Professores e alunos concordam que a disponibilidade e acesso aos recursos tecnológicos podem favorecer a inovação no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, a adoção de linguagens midiáticas no currículo do curso não constitui inovação por si só. Ela demanda transformações na própria natureza da prática pedagógica de professores e alunos que pode ser sustentada e enriquecida pelas novas tecnologias. Em suma, a inserção ou adaptação das TIC,

... às diferentes perspectivas sobre o ensino e a aprendizagem é que, em si mesmas, não representam um novo paradigma ou modelo pedagógico. Assim, professores e especialistas em educação tendem a adaptá-las às suas próprias crenças sobre como acontece a aprendizagem. O desafio é que os profissionais de educação mudem de imediato sua forma de conceber e pôr em prática o ensino ao descobrir uma nova ferramenta (SANCHO 2006, pp. 21-22).

É possível perceber este desafio de mudança entre linguagens midiáticas e inovação no Curso de Pedagogia da UnB através do uso da plataforma *moodle* pelos participantes do estudo, como veremos na próxima seção.

4.3. O ambiente colaborativo para aprendizagem *on-line*: Moodle

O Curso de Pedagogia da universidade pesquisada tem aberto espaço para o estudo crítico das Tecnologias de Informação e Comunicação quer seja na elaboração de materiais importantes para o desenvolvimento de processos didáticos diferenciados quer seja para propiciar ao futuro profissional de educação a possibilidade de implementar à sua práxis diária a pesquisa em processo concêntrico de permanente formação. A condução das TIC nos projetos educativos da proposta curricular da universidade pesquisada visa um maior respeito pelo ritmo individual de cada um, sem perder de vista a estimulação da criatividade.

A este propósito, ao ser estimulado a locomover-se no mundo virtual, surge um novo perfil de aluno com uma nova concepção a respeito da construção e consciência ética do poder do conhecimento sobre a sua vida. Acrescidas às tecnologias vêm a proposta também para a quebra de paradigmas que estão arraigados às concepções desatualizadas do ensino e da aprendizagem, provenientes de uma educação tradicionalista, massificante e alienante.

Nesse cenário, os alunos do Curso de Pedagogia da universidade pesquisada não utilizam as tecnologias como simples suporte para adquirir informações isoladas ou desconexas. A UnB oferece ao alunado do Curso de Pedagogia a modalidade presencial, semi-presencial (*on-line*) e a distância.

Em razão de o currículo ser o mesmo para as modalidades presencial e a distância é consignado ao aluno mesclar a sua livre escolha o curso presencial, tornando-o em determinados momentos semi-presencial ou *on-line*. Isto é, o aluno matriculado no Curso de Pedagogia pode cursar: disciplinas na modalidade tradicional de ensino de forma presencial; disciplinas à distância; e ainda cursar simultaneamente disciplinas presencial/*on-line* (em que os professores flexibilizam parte do conteúdo na modalidade presencial e parte na modalidade *on-line*).

A idéia de fornecer ao aluno um maior controle sobre seu processo de aprendizagem propicia o aumento das possibilidades do desenvolvimento da auto-avaliação por parte do educando. Mais consciente dos conhecimentos que tem conseguido acessar, o aluno torna-se mais autônomo, sabendo o que ainda precisa realizar na sua escalada educativa. Levando em conta a existência de uma proposta educativa que destaque o incentivo à criatividade, o aluno poderá construir sua própria prática em relação ao uso das TIC.

A proposta curricular do Curso de Pedagogia da universidade pesquisada no que diz respeito a modalidade à distância (*on-line*) oferece ao corpo docente e discente a plataforma virtual *Moodle* como ambiente colaborativo para aprendizagem para publicação de conteúdos e atividades. Os professores recebem treinamento tecnológico, como falado neste capítulo, para o uso da plataforma virtual para postagem de atividades, fórum e *chat* ou mesmo a disciplina integral ou parcialmente.

Os alunos no primeiro semestre do curso recebem treinamento para utilização da plataforma virtual *Moodle* e a orientação para cadastro e senha de acesso. O ambiente colaborativo para aprendizagem *Moodle* contempla em si a possibilidade de flexibilidade, interatividade propiciando ao aluno de Pedagogia uma autonomia na construção do conhecimento.

Na asserção a seguir o participante da pesquisa narra sobre o funcionamento do *Moodle* enquanto ambiente de aprendizagem para disciplinas *on-line*, presencial e semi-presencial:

9. [...] Hoje, não apenas com a educação à distância, mas, também com a educação presencial, através da plataforma *Moodle* algo equivalente, *você pode dialogar com os seus alunos é, em cima de textos ou esclarecimento de dúvidas, via computador, então você aprofunda os conhecimentos dados em sala de aula de forma presencial, de forma de diálogo na Internet*, né [?!] seja através de plataforma *Moodle* ou *Internet*. [...] (Professora Carmen – Grupo 04 – Entrevista).

O participante da pesquisa descreve a plataforma *moodle* não como um espaço para educação à distância, mas como um espaço complementar das aulas presenciais. Isto é, um espaço de extensão das discussões ocorridas em salas de aula, um espaço para diálogo, para esclarecimento de dúvidas para aprofundamento de conteúdos ministrados.

Ao analisarmos a asserção é possível perceber que a educação a distância tem um significado mais abrangente na universidade pesquisada. Ao consideramos a etimologia da expressão *educação à distância* como a denominação dada ao “*processo educacional que, empregando meios instrucionais como a televisão, o rádio, a correspondência postal, etc., se caracteriza pela não-contiguidade do professor*” (FERREIRA 2004). O Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia vai além da utilização dessa modalidade educacional para o alcance de um maior número de alunos ou minimizar a distância geográfica.

Não é apenas a distância geográfica ou espaço físico que diferencia o Curso de Pedagogia da universidade pesquisada, mas também a desmistificação do ensino à distância como modalidade educacional de menor qualidade, uma vez que na universidade pesquisada a modalidade à distância tem um novo significado, quando não diferencia seu currículo e faz uso da plataforma *moodle* de maneira flexível e extensiva as aulas presenciais.

O que podemos constatar como uma realidade a utilização da plataforma *moodle* no curso presencial como um espaço para discussões e aprofundamento de questões iniciadas em classe como observamos nas asserções a seguir:

10) [...] Disponibilizaria no Moodle na pasta virtual “tarefas” um trabalho a ser elaborado para a aula seguinte que consiste em uma reflexão crítica sobre os temas abordados nos textos lidos e discutidos coletivamente em classe nas aulas anteriores. Informou que a orientação para a execução do

trabalho estaria disponível no sábado próximo [...] (Caderno de Campo – Observação participante Turma de GEPE).

11) [...] Então eu vou colocar um pouco aqui da minha experiência, eu me adaptei muito bem aqui a uma iniciativa que a Universidade já tinha, tem uma trajetória na educação à distância, mas muito desconectada dos cursos tradicionais e, quer dizer, me inteirei aí dos mecanismos, das plataformas, *ai conheci, particularmente, o “Moodle”, e inclusive, nas minhas aulas utilizo muito isso, quer dizer, algumas, particularmente, disciplinas da graduação trabalho muito com essa modalidade* [...] (Professor Alan – Grupo 03 – Chefe de Departamento – Entrevista).

Na asserção de número 10 é descrito o espaço de aprendizagem *Moodle* como um espaço complementar as aulas presenciais como uma extensão. Local no qual professores disponibilizam atividades complementares a conteúdos ministrados e discutidos em sala de aula.

O ambiente colaborativo para aprendizagem *on-line* – *Moodle* tanto pode ser utilizado por professores e alunos como espaço complementar a aulas presenciais como também pode ser utilizado para disciplinas à distância e, nessa modalidade oferece módulos com texto-base realçadas com questões consideradas fundamentais na discussão temática e atividades a serem desenvolvidas. Por meio do texto-base,

... o cursista será estimulado a refletir sobre questões consideradas essenciais no processo de atuação na modalidade a distância, sobretudo no que tange à construção da disciplina no sistema *on-line*. Será prioritariamente oportunizado também ao cursista a vivência de situações práticas que contribuam para o seu fazer acadêmico, em termos do uso das novas tecnologias da informação e da comunicação (P.A. 2006, p.70-71).

Na asserção de número 11 o participante da pesquisa narra que a educação á distância na universidade pesquisada é diferenciada de cursos tradicionais a distância que são desconectados. Para o participante a universidade oportuniza o professor ministrar suas aulas na modalidade presencial e fazer uso da modalidade à distância sem a caracterização de um curso à distância. A proposta curricular *on-line* da universidade pesquisada *“espera que a interatividade on-line propicie a constituição de uma comunidade de aprendizagem em rede, sob os princípios da Educação a Distância: cooperação, colaboração, respeito, individualidade, interação e autonomia”* (P.A. 2006, p. 70-71).

A nosso ver, ao analisarmos asserções acima a plataforma *moodle* utilizada na UnB surge como um sistema tecnológico de comunicação bidirecional diferenciado de outros cursos à distância. A modalidade à distância do Curso de Pedagogia não foi planejado para

substituir o contato pessoal professor/aluno como acontece tradicionalmente nessa modalidade e, sim com o objetivo de flexibilizar esse contato com uma metodologia sistematizada, que possibilite o acesso à educação do aluno, propiciando uma aprendizagem mais autônoma, promovendo um ensino inovador e de qualidade, incentivando e permitindo a atualização e o aperfeiçoamento daqueles que querem aprender mais, possibilitando que o aluno seja realmente ativo, responsável na sua aprendizagem.

Lidar com novas realidades requer a absorção de novas mentalidades. Romper tradicionalismos, conceitos errôneos e paradigmas arraigados são necessidades imediatas da educação. A todo instante observamos o surgimento de desafios que invadem os muros da escola, adentram as salas de aula e obrigam os educadores a refletir sobre sua competência e habilidades frente às novas exigências vigentes.

Sumário

Nesse capítulo exploramos as concepções e aplicações das linguagens midiáticas tanto na literatura como na percepção de alunos e professores do Curso de Pedagogia da UnB. Na primeira parte deste capítulo vimos que as linguagens midiáticas emergem no contexto da globalização no Brasil e no mundo. Notamos também que são várias as conotações e usos da tecnologia tanto na educação como em outras áreas. Destacamos o papel da “*cibercultura*”, “*ciberespaço*” e de uma “*Pedagogia da Comunicação*” no cenário brasileiro, apontando os avanços e interesses políticos econômicos que vão além do campo educacional.

Na segunda parte exploramos a visão de alunos e professores sobre o papel das linguagens midiáticas para a inovação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem. Concluímos que há perspectivas conflitantes quanto à incorporação de linguagens midiáticas e inovação pedagógica no Curso de Pedagogia. Alunos e professores destacam que a inovação deve centrar-se na transformação do processo de ensino e aprendizagem, o qual pode beneficiar-se das linguagens midiáticas.

Finalmente, na terceira parte descrevemos as experiências de alunos e professores com a plataforma *moodle* em um contexto de inovação. Destacou-se como aspecto inovador a simultaneidade do curso nas modalidades presencial, semi-presencial e *on-line*,

o que indica a co-existência de paradigmas antigos e novos quando se trata de linguagens midiáticas em educação.

Os dados aqui apresentados nos permitem concluir que a inovação pedagógica pode beneficiar-se das linguagens midiáticas, mas independe delas para que se estabeleça no processo de ensino e aprendizagem uma prática pedagógica inovadora. Respondendo as questões de pesquisa, segundo nossos participantes, sem a existência de um processo dialético reflexivo na construção do conhecimento por alunos e professores, as linguagens midiáticas servirão apenas para reproduzir práticas tradicionais excludentes. Em outras palavras, a inovação não se dá por causa da tecnologia, mas serve-se dela para ocorrer no ambiente educacional, seja no ensino básico ou na formação de professores. Portanto, inovação pedagógica vai além das tecnologias, como veremos no próximo capítulo.

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNB: O ‘UTÓPICO REALIZÁVEL’ COMO UMA “PEDAGOGIA DA POSSIBILIDADE”

O objetivo deste capítulo é explorar o conceito de inovação pedagógica na perspectiva de professores e alunos do Curso de Pedagogia da UnB e suas intersecções com o ‘utópico realizável’ como uma “*Pedagogia da Possibilidade*” (FREIRE, 2001; McLAREN 1998; SIMON, 1995). Neste capítulo procuramos trazer subsídios para responder às questões⁸² de pesquisa argumentando que a inovação pedagógica pressupõe uma mudança paradigmática nas práticas pedagógicas em que alunos e professores são protagonistas de mudança no processo de ensino e aprendizagem, transformando também a natureza da educação e, conseqüentemente, das relações sociais.

O capítulo foi dividido em três partes. A primeira dedica-se aos conceitos de inovação pedagógica que foram agrupados de acordo com a ênfase atribuída pelos participantes a diversos aspectos pedagógicos, como o ensino, a aprendizagem, o conhecimento e, também à mudança paradigmática em educação.

A segunda parte apresentará questões relativas às noções de tempo, espaço e sujeitos da inovação pedagógica, com especial atenção para a ação docente como “*tecnologia cultural*”. Em conclusão, a terceira parte explora o conceito de inovação pedagógica na perspectiva dos participantes da pesquisa e as intersecções com inovação pedagógica enquanto ‘utopia realizável’ como uma “*Pedagogia da Possibilidade*”

1. ⁸² Como se dá a inovação pedagógica a partir da perspectiva de alunos e professores do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília – UnB?

2. Que percepções, impressões, expectativas, os alunos, professores, Chefes de Departamento, Coordenador Pedagógico e Direção da Faculdade de Educação da Universidade têm sobre as suas práticas pedagógicas e seus aspectos inovadores?

3. De que maneira inovação pedagógica emerge na formação dos alunos do Curso de Pedagogia da UnB?

(FREIRE 2001, McLAREN, 1998 apud SIMON, 1995) discutindo suas implicações para a superação de paradigmas sócio educacionais tradicionais ainda vigentes no Brasil.

5.1. Inovação pedagógica: explorando o conceito

Esta seção dedica-se a explorar o conceito de inovação pedagógica na visão de alunos e professores do Curso de Pedagogia da UnB. Ela está dividida em quatro partes, as quais correspondem a quatro grupos de definições que emergiram durante a análise das entrevistas e observações conduzidas durante o trabalho de campo. A primeira parte apresenta definições com ênfase no ensino e que geralmente privilegiam o papel do professor na ação de inovar. A segunda parte destaca as definições com ênfase na aprendizagem que, em contraste, realçam a centralidade dos alunos como sujeitos da inovação. A terceira parte descreve as definições com ênfase na construção do conhecimento, que seria o eixo central da transformação no processo de ensino e aprendizagem, como vimos anteriormente nesta tese. Finalmente, a quarta parte apresenta definições com ênfase na mudança paradigmática da natureza da educação, explorando a inovação como prática dialógica e processo de emancipação dos sujeitos da aprendizagem.

O primeiro grupo de definições para a inovação pedagógica versa sobre a ação de ensinar centrada no papel do professor, ou seja, na sua função e responsabilidade como profissional que “*transmite*” o conhecimento. Inovar, nesse sentido, seria criar novos métodos, recursos e formas de ensinar. Seria também “*transmitir conhecimentos*” de forma mais eficiente, adequando os métodos de ensino às necessidades dos alunos. Ainda, seria “*passar o conteúdo*”, o que revela, por parte dos participantes, uma preocupação em “*depositar*” no educando o conhecimento do professor, uma das ideias centrais da “*educação bancária*” (FREIRE, 1983).

Severino (1994) concebe o processo educacional em uma perspectiva tridimensional:

... Para que esse processo aconteça, é imprescindível que professores e alunos se relacionem em um contexto de troca de conhecimento, expresso em conteúdos culturais mediados pelos componentes curriculares (dimensão dos conteúdos). Além disso, é imprescindível que o processo de ensino/aprendizagem se faça mediar por práticas metodológicas que permitam interação desses conteúdos, viabilizando sua apropriação pelos sujeitos/educandos (dimensão metodológica). Por último, é necessário que todos os sujeitos envolvidos tenham consciência de que sua

existência é marcada por peculiaridades que precisam ser levadas em conta no decorrer desse processo (SEVERINO, 1994, p.21).

Ao passo que o ensino tradicional a ênfase educacional é centrada na memorização de fatos e conteúdos, a avaliação é baseada no que foi retido pelo aluno e o método empregado é, principalmente, a repetição (CURY, 2004). Por exemplo, durante as análises notamos que os participantes expressam a inovação no ato de ensinar através do verbo “passar”, como veremos a seguir:

Eu acho [inovação] é procurar maneiras melhores, mais eficientes de *passar o que você tem que passar*, né [?!]. Os *conhecimentos que você quer passar*, o que você quiser transmitir. É necessário, é isso. Procurar maneiras mais eficientes, melhores, mais alternativas e, também, mais de acordo com o que você quer *passar*, né [?!]. Acho que é isso (Aluna Fernanda – Grupo 02 - Entrevista).

[...] Ah! Eu acho que pelas palavras, eu penso que Inovação Pedagógica é um método novo, não de renovação, mas novas perspectivas pra Pedagogia no sentido de ensino, no sentido de demonstrar, *passar conhecimento* [...] (Aluna Sueli – Grupo 02 – Entrevista).

A inovação está na metodologia. A inovação em *passar o conteúdo de forma mais inovada*, onde o aluno possa entender melhor. [...] eu vejo mais nas áreas em que os professores usam recursos tecnológicos. Vejo que *eles passam os conteúdos usando os recursos*, os tipos de recursos, como áudios-visuais, filmes, *data show*, são as aulas mais dinâmicas. *Eu vejo que passam os conteúdos dessa forma*, mais avançada, mais enquadrado no nosso contexto (Aluno Pedro – Grupo 01 – Entrevista).

De acordo com as asserções, inovação pedagógica no contexto significativo de Pedagogia está ligada ao conceito de ensinar algo para alguém de uma forma diferente. Entretanto, os participantes divergem no seguinte: o objeto do processo de ensino na Pedagogia para o professor é *stricto sensu* – ensinar crianças; enquanto para o aluno (de Pedagogia), a definição e a função quando atribuída à inovação na Pedagogia é restritiva a “passar o conteúdo” de uma forma “diferente”. Para ilustrar essa afirmação Campos (2006) define a origem do termo Pedagogia:

[...] A Pedagogia [*paidós* (criança) e *agogé* (condução)], em um sentido estrito, está ligada às suas origens na Grécia antiga. Aqueles que os gregos antigos chamavam de “pedagogo” era o escravo que levava a criança para o local da relação ensino-aprendizagem; não era exclusivamente um instrutor, ao contrário, era um condutor, alguém responsável pela melhoria da conduta geral do estudante, moral e intelectual. Ou seja, o escravo pedagogo tinha a norma para a boa educação; se, por acaso, precisasse de especialistas para a instrução – e é

certo que precisava –, conduzia a criança até lugares específicos, os lugares próprios para o “*ensino de idiomas, de gramática e cálculo*”, de um lado, e para a “*educação corporal*”, de outro [...] (CAMPOS, 2006, p.10).

Por outro ângulo, com o passar do tempo a convivência em sociedade tornou-se complexa e o ofício de ensinar que antes era de responsabilidade coletiva doravante passou a ser prerrogativa de algumas pessoas. “*Com o amadurecimento das sociedades que surgiu o pensamento pedagógico, sempre entrelaçado com a Filosofia*” (FERRARI, 2004, p. 6). Surgiram os precursores da Filosofia Ocidental os filósofos gregos Sócrates (469-399 a.C), Platão (427-347 a.C) e Aristóteles (384-332 a.C) considerados os pioneiros “pensadores da educação” cuja contribuição e influência perduram até os dias atuais.

Portanto, ao retornamos os primórdios da educação na Grécia Antiga é possível encontrar a origem de divergências a respeito da concepção tradicional do papel instrucionista do professor e do conhecimento ser “transmitido” de forma unilateral. Por exemplo, segundo Sócrates o *ensinar* e o *aprender* gerava em torno do rigor e da luz. Para o filósofo grego o professor não é senão aquele que ilumina o que já existe. “*Sócrates acreditava que o objetivo da educação era transmitir conhecimento desinteressado [...]*”. Platão principal discípulo de Sócrates, cuja linha de pensamento era voltada primordialmente às ideias, comparava a função do educador com a de uma “parteira”, ou seja, que “*as coisas nascem através dele, não nascem dele*”. “*A Educação, segundo a concepção platônica, deveria testar as aptidões dos alunos [...]*”. Embora, Aristóteles tenha sido discípulo de Platão os filósofos não comungavam de um mesmo pensamento quanto ao ensino, vez que Platão defendia que os “*mais inclinados ao conhecimento recebessem a formação para se tornarem governantes*”. Aristóteles, por sua vez focava sua teoria primordialmente nas “coisas” (FERRARI, 2004, p. 7).

Embora segundo as falas de nossos participantes ainda haja vestígios do discurso instrucionista do ensino tradicional para Nóvoa (2004), o mundo contemporâneo tem alterado de forma significativa o processo de conceber o processo de ensinar e de aprender. Em outras palavras, torna-se excluída a educação obsoleta, repetitiva e inócua, mas emerge uma postura analítica e contínua sobre o conhecimento, e também a reflexão constante relativas aos processos educacionais.

Para Giroux (1988), os professores podem considerar o conhecimento sob a perspectiva de construção e não meramente de transmissão:

... Os professores podem demonstrar como o conhecimento é construído por um processo seletivo de ênfases e exclusões. Tal questionamento pode ser analisado por meio de questões tais como as seguintes: a) o que é considerado conhecimento escolar?; b) como tal conhecimento é selecionado e organizado?; c) quais são os interesses subjacentes que estruturam a forma e o conteúdo do conhecimento escolar?; d) como é transmitido aquilo que é considerado conhecimento escolar?; e) como é determinado o acesso a esse conhecimento?; f) quais os valores e as formações culturais legitimadas pelas formas dominantes de saber escolar?; g) quais formações culturais são desorganizadas e tornadas ilegítimas pelas formas dominantes de saber escolar? (GIROUX, 1988, p.42).

Nossos participantes argumentam que a inovação pedagógica está centrada no ato de “*passar o conteúdo*” ou “*passar o conhecimento*”. Entretanto, como podemos considerar inovador o ato de “*passar o conteúdo*”? Como uma concepção tão tradicional pode ser inovadora? Há uma contradição interna no conceito de inovação na visão destes alunos, pois este expressa, ao mesmo tempo, ideias conflitantes. Ou seja, a inovação perpetuaria o ato de “*passar*” – que continua sendo o mesmo apregoado pelo ensino tradicional do século XVIII – modificando apenas o método. Logo, não haveria inovação pedagógica, apenas modificações nas metodologias de ensino.

Para Severino (1994), a educação pode ser compreendida e desenvolvida a partir da inserção da tríplice dos sujeitos nela envolvidos:

A rede complexa de elementos da vida subjetiva (**âmbito da subjetividade**). A trama das relações de poder que formam a vida social (**âmbito da sociabilidade**), e o fluxo histórico que constrói a humanidade no decorrer do tempo (**âmbito do trabalho**) (SEVERINO, 1994, p.21).

Em outras palavras,

... assim, a educação torna-se efetivamente humanizadora se for levada em conta essa complexa constituição dos seres humanos, dotados de uma personalidade subjetiva, pertencentes a uma sociedade historicamente determinada e integrantes de uma espécie como um todo (SEVERINO, 1994, p.21).

Nesse sentido, nossos participantes enfatizam que a inovação exige a “*criação*” de técnicas e metodologias, como apregoava a abordagem tecnicista prevalente no Brasil durante as décadas de 70 e 80, como vimos anteriormente⁸³. Inovação como criação de novos métodos de ensino foi uma das definições mais comuns em nossos dados, seja

⁸³ No capítulo que apresentou O Currículo como viés da Inovação Pedagógica na UnB.

quanto à “*criação de novas técnicas*” (como os jogos mencionados pela aluna Débora) ou formas diferenciadas de ensinar (como destaca a aluna Amabel).

[...] Tem um projeto que eu já andei dando uma olhada nas aulas, que é o lúdico, que a gente percebe que tem. É ***inovação em relação a querer implementar jogos em sala de aula, um modo diferente de criar jogos para ensinar*** (Aluna Débora – Grupo 01 – Entrevista).

Acredito que seja alguma mudança, alguma melhoria na Pedagogia, na forma dos professores, na forma de ensino (Aluna Amabel – Grupo 02 - Entrevista).

Ao analisarmos as asserções dos participantes, é possível constatar que características do ensino tradicional ainda persistem no discurso de alunos e professores quando falam de inovação pedagógica. A tarefa de romper com o tradicional não parece ser fácil, uma vez que em pleno século XXI, alunos do Curso de Pedagogia ainda reproduzem o discurso característico do ensino tradicional do século XVIII.

Ao revisitarmos os primórdios da educação, no século XVII o filósofo tcheco Comenius considerado como o “*pai da didática moderna*” já pensava em uma educação equitativa e laica, em sua obra prima *Didactica Magna*, Comenius descreve a didática como um método universal de ensinar:

[...] um método universal de ensinar tudo a todos. E de ensinar com tal certeza, sem nenhum enfado e sem nenhum aborrecimento para os alunos e para os professores, mas antes com sumo prazer para uns e para outros. E de ensinar solidamente, não superficialmente e apenas com palavras, mas encaminhado os alunos para uma verdadeira instrução, para os bons costumes e para a piedade sincera [...] (COMENIUS, 2001, p.13-14).

Nessa perspectiva, na concepção de Comenius a didática era vista como um método capaz de ensinar “tudo” e a “todos”, o que com o passar no tempo, a nosso ver, constatou-se uma utopia. Bruner (1997) afirma que mudança por vezes pode gerar uma distorção a partir do comportamento daquele que a concebe e o como a exerce. Em outras palavras, nossos participantes falam em “*novas formas de passar o conteúdo*” como sinônimo de inovação quando é possível observar que a concepção de mudança na perspectiva de “*um novo método*” não altera a essência do conhecimento “*transmitido*” e não “*construído*” em que o professor reproduz o papel “*ativo*” e o aluno “*passivo*”:

... No núcleo de qualquer mudança social frequentemente encontramos mudanças fundamentais com relação a nossas concepções de

conhecimento, pensamento e aprendizagem, mudanças cujo cumprimento é impedido e distorcido pela maneira pela qual falamos sobre o mundo e pensamos sobre ele ao lembrar daquele discurso (BRUNER, 1997, p.127).

Em outras palavras, a nosso ver, parece haver certo conflito de ideias, pois mesmo os participantes estando vivenciando um novo tempo no Curso de Pedagogia, como apresentado anteriormente nos capítulos desta tese, ainda reproduzem discursos arraigados no ensino tradicional. A universidade pesquisada, segundo as falas dos participantes, oferece aos alunos de Pedagogia uma diversificação curricular, ao inserir na estrutura organizacional do Curso além das habilitações da docência para o ensino infantil e fundamental, atividades complementares que contemplam a ampliação no campo de atuação do profissional de educação. Portanto, a universidade pesquisada tem proporcionado aos alunos do Curso de Pedagogia um repertório de informações e habilidades previsto no art. 3º das Diretrizes Curriculares vigentes desde 2005, ou seja,

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2006. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, BRASÍLIA, 16 DE MAIO DE 2006, SEÇÃO 1, P. 11).

Poucos participantes declararam que inovar é também adequar o ensino às necessidades dos alunos, o que demonstra, em uma mesma turma do Curso de Pedagogia, a coexistência do discurso tradicional com ideias apregoadas por paradigmas mais recentes, como o construtivismo. Nessa perspectiva, cabe ao professor promover atividades que desafiem e promovam a descoberta e a construção do conhecimento por parte do aluno, tornando-o autônomo em sua aprendizagem.

A este propósito Bruner (1996) defende que,

... o conhecimento adquirido é mais útil aos alunos, sobretudo quando ele é “descoberto” através dos esforços cognitivos do próprio aluno, pois fica então relacionado com o conhecimento anterior e usado em referência a ele (BRUNER, 1996, p. 12).

Emerge na fala da aluna Beatriz, a seguir, o conceito de inovação como “*adaptação*” às demandas da modernidade, como ensino individualizado e, ainda, como

resposta aos desafios para a formação do cidadão, o que contradiz inovação pedagógica como ruptura paradigmática (KUHN) apresentado no capítulo teórico dessa tese.

[...] É como se fosse, a Pedagogia tivesse se adaptando aos novos tempos, a nova necessidade das pessoas que têm as necessidades em si. Então, assim, eu vejo, assim, é como se fosse um leque que abre pra tentar adequar o ensino às necessidades do cidadão, das pessoas, assim. (Aluna Beatriz – Grupo 02 – Entrevista).

Enquanto a narrativa da aluna Beatriz indica que inovação também é definida no contexto de novas Pedagogias, nosso estudo revela que prevalece no “*imaginário social*” (SIMON, 1995) dos alunos do Curso da UnB a influência das abordagens tradicionais. Ou seja, vemos que o imaginário social destes alunos pode, por um lado, colaborar para a manutenção de antigos paradigmas e, por outro, promover o rompimento com práticas pedagógicas tradicionais de ensino. Cabe, portanto, problematizar a noção de inovação pedagógica (professores e alunos) em relação ao ensino, ao método, e especialmente às práticas pedagógicas críticas e inovadoras com vistas a uma mudança na natureza no processo de ensinar e aprender.

Simon (1995) concebe o imaginário social como.

... a forma de nomear, ordenar e representar a realidade social e física cujos efeitos possibilitam e, ao mesmo tempo, impedem um conjunto de opções para a ação prática no mundo (SIMON, 1995, p. 63)

Para Moraes (2002) imaginário social pode ser considerado um conjunto de relações imagéticas, ou seja,

... relações que atuam como memória afetivo-social de uma cultura, um substrato ideológico mantido pela comunidade. Trata-se de uma produção coletiva, já que é o depositário da memória que a família e os grupos recolhem de seus contatos com o cotidiano. Nessa dimensão, identificamos as diferentes percepções dos atores em relação a si mesmos e de uns em relação aos outros, ou seja, como eles se visualizam como partes de uma coletividade (MORAES, 2002, p.1).

Em outras palavras, para Baczko (1985) o imaginário social torna-se um meio de alcançar “*as aspirações, os medos e as esperanças de um povo*”.

É nele que as sociedades esboçam suas identidades e objetivos, detectam seus inimigos e, ainda, organizam seu passado, presente e futuro. O imaginário social expressa-se por ideologias e utopias, e também por símbolos, alegorias, rituais e mitos. Tais elementos plasmam visões de

mundo e modelam condutas e estilos de vida, em movimentos contínuos ou descontínuos de preservação da ordem vigente ou de introdução de mudanças (BACZKO 1985, apud MORAES, 2002, p.1).

Portanto, o imaginário social pode ser concebido simultaneamente como um fator regulador e estabilizador, ou seja,

... a imaginação social, além de fator regulador e estabilizador, também é a faculdade que permite que os modos de sociabilidade existentes não sejam considerados definitivos e como os únicos possíveis, e que possam ser concebidos outros modelos e outras fórmulas (BACZKO, 1985).

O segundo grupo de definições de inovação pedagógica versa sobre o processo de aprendizagem, no qual destaca-se o papel do aluno. Alguns participantes dizem que inovar é facilitar ou melhorar a aprendizagem, como a aluna Abigail e a Professora Luceli:

[Inovação pedagógica] pra mim são as novas coisas que são apresentadas na educação que possam **melhorar o processo de aprendizagem**, isso que chamo de inovação pedagógica, algo que possa **melhorar a aprendizagem dos alunos** (Aluna Abigail – Grupo 01 – Entrevista).

“[...] O sujeito aprendiz, no seu processo de desenvolvimento humano, vai criando possibilidades de se inserir, com a ciência e tecnologias, então **mais do que inovação, o meu foco realmente é no sujeito capaz de estar descobrindo novas linguagens**, novas formas de solucionar os problemas da vida, da sobrevivência, assim como a humanidade vem fazendo desde que nasceu [...]” (Professora Luceli – Grupo 04 – Entrevista).

As asserções acima indicam uma alteração no foco da inovação, que privilegia a aprendizagem. Indicam também uma alteração no sujeito da inovação, pois passam a focar o aluno em detrimento do professor, que ocupa uma posição secundária. Destacam a importância do “*sujeito aprendiz*”, que se desenvolve como resultado da prática educativa. Para Freire (1998), o aprendiz precisa assumir-se como “sujeito também da produção do saber”, e que se convença que “*ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção.*” (FREIRE, 2002, p.25). Inovar, nesse sentido, exigiria que os professores repensassem as “*formas da aprendizagem*”, atendendo às necessidades de cada aluno, como argumenta a participante Fátima:

Acho que seria **dar novas formas pro aprender. Buscar diferentes tipos de poder abranger o conhecimento** de diferentes tipos de dificuldades de cada aluno (Aluna Fátima – Grupo 02 – Entrevista).

Concepções de inovação com foco na aprendizagem revelam a influência de abordagens como o escolanovismo, o humanismo e, mais recentemente, o construtivismo na concepção dos alunos do Curso de Pedagogia da UnB.

Escolanovismo ou Escola Nova deu seus primeiros passos no Brasil, na década de 1920, a partir da influência de Dewey (1859-1952) que defendia uma educação pragmatista⁸⁴ e acreditava que a educação era o único canal para se construir uma sociedade democrática capaz de respeitar a individualidade das pessoas. A tese de Dewey em protagonizar uma educação democrática era estimular a experimentação (a prática) que impulsionaria um desenvolvimento emocional e intelectual do aprendiz. Para Dewey um dos fundamentos básicos inerentes a uma educação promissora “*onde estudar seria aprender, descobrir-se e viver em comunidade*” a aprendizagem é manifestada pela capacidade de “*compreender, projetar, experimentar e conferir os resultados dessas experiências*” (ANTUNES, 2003, p.28).

Por outro ângulo, Brandão & Bonamino (1994) consideram a construção democrática um grande desafio, pois

... implica (em relação às questões educacionais) a viabilidade de um núcleo de saberes (escolares) formadores que permitam o aluno aceder a um suporte epistêmico universal que tanto comporte a expressão de todas suas experiências culturais e individuais, quanto incorpore um padrão democrático de práticas e de relações institucionais, indissociável da democratização dos conteúdos escolares (BRANDÃO & BONAMINO, 1994, p. 99).

Portanto, mesmo as pessoas fazendo parte de um todo ou determinado grupo elas poderiam ser respeitadas em suas opiniões e convicções. No período que antecedeu a Segunda Guerra Mundial, emergiu o caráter nacionalista da educação brasileira que, levada pela onda da industrialização, acarretou a expansão da oferta educacional com a valorização do ser humano e o enfraquecimento do conteúdo curricular. Foi então alterado o caráter do ensino baseado na memorização dos conhecimentos.

Na década de 30 a revolução industrial já havia ganhado quase todos os continentes e influenciado pelas concepções político-filosóficas de Dewey um grupo de intelectuais brasileiros sentiram necessidade de repensar a educação no novo momento industrial que o mundo perpassava. Na perspectiva de Dewey de “*igualdade entre os homens e do direito de todos à educação*”, assim a Escola Nova emerge em 1932 sob o pseudônimo de

⁸⁴ Pragmatismo é o sistema filosófico de William James e John Dewey que subordina a verdade à utilidade e reconhece a primazia da ação sobre o pensamento (ARANHA & MARTINS, 1993, p.381).

“*Manifesto da Escola Nova*⁸⁵” e apregoava uma “*escola pública, equitativa e laica*” contrapondo a educação religiosa privada e elitizada.

Os fundamentos da Escola Nova emergiram para contrapor o ensino tradicional meramente instrucionista e influenciou sobremaneira reformas no ensino no Brasil e em outros países. Em outras palavras,

... a centralidade da criança nas relações de aprendizagem, o respeito às normas higiênicas na disciplinarização do corpo do aluno e de seus gestos, a cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais e a exaltação do ato de observar, de intuir, na construção do conhecimento do aluno (VIDAL, 2003, p. 497).

Na perspectiva da Escola Nova os alunos foram estimulados a ler e escrever, o conhecimento ocorria a partir da experiência. Assim, emergiu o domínio da leitura silenciosa e a escola era responsável por levar os alunos a observarem fatos e objetos proporcionando que uma maior quantidade e variedade de informações potencializassem a experiência pessoal de aprendizagem dos alunos. Em outras palavras,

.... o conhecimento, em lugar de ser transmitido pelo professor para memorização, emergia da relação concreta estabelecida entre os alunos e objetos ou fatos, devendo a escola responsabilizar-se por incorporar um amplo conjunto de materiais (VIDAL, 2003, p. 509).

De acordo com Vygotsky (apud REGO, 2004), principal representante da teoria sócio construtivista, o desenvolvimento individual está intrinsecamente relacionado com o meio em que está inserido o sujeito da aprendizagem, como vimos no Capítulo 1 desta tese. Portanto, o desenvolvimento ocorre co-relacionado ao contexto sociocultural do educando. O meio, a relação interpessoal entre os indivíduos favorecem sobremaneira o desenvolvimento individual porque os conhecimentos gerados em sociedade corroboram e integram os conhecimentos individuais de uma pessoa. “*Nosso conhecimento do mundo e das nossas relações mútuas se edifica e negocia com os outros [...]*” (BRUNER, 1996, p. 95). Nesse sentido, podemos inferir que a inovação pedagógica na aprendizagem deve incluir os alunos e professores como co-participantes do processo educativo levando em consideração o meio social em que se insere, a cultura individual, assim como os vários elementos do ensino e da aprendizagem (currículo, avaliação, conteúdos, métodos, etc.).

⁸⁵ Teve como principais representantes: Anísio Teixeira (1900-1971), Fernando de Azevedo (1894-1974), Lourenço Filho (1897-1970), Cecília Meireles (1901-1064).

O terceiro grupo de definições refere-se à inovação pedagógica como processo de construção do conhecimento. Além dos dados apresentados anteriormente⁸⁶, gostaríamos de acrescentar que, para nossos participantes, inovar é também é “*autonomia para construir conhecimentos*”:

Você tem autonomia com a inovação pedagógica que vem na parte da construção do conhecimento. Você constrói seu conhecimento e tem o profissional (o professor) como mediador. Eu faço essa associação, ser autônomo na construção do seu pensamento e esse pensamento que você construiu esse aprendizado, pode se encaixar ou não dentro de uma inovação (Aluno Pedro – Grupo 01 – Entrevista).

Na visão do aluno Pedro, é preciso autonomia para que haja construção do conhecimento, que é mediada pelo professor. Além disso, a autonomia na construção do conhecimento é associada à noção de agência e independência intelectual. Para os alunos e professores do Curso de Pedagogia a relação do saber torna-se dialético reflexivo ao ponto que o professor pode assumir-se um “*instrumento*”⁸⁷ de inovação pedagógica, como mediador no processo de mudança da educação através de uma prática pedagógica capaz de romper com o paradigma tradicional de ensinar e aprender.

Na perspectiva de construção do conhecimento enquanto independência intelectual podemos citar Gramsci (1968) (apud WEBER, 1996) ao defender que se todos os homens são intelectuais, todos não o são do mesmo modo, visualizando diferentes níveis de atuação dentre eles. Muitos até criam formas de conceber de organizar, sustentar e propiciar a expansão do conhecimento fundamental que representam. Alguns se direcionam em administrar e divulgar concepções igualmente necessárias, com o objetivo de estimular e formular.

Nota-se que as idéias de Gramsci estão constituídas em arautos na tentativa de avançar na construção homogênea do conhecimento, quer de uma maneira ou de outra as alterações comportamentais como se espera, infelizmente ou felizmente não são imediatamente seguidas e tão pouco mudadas. A questão Mello (1982) corrobora quando instiga a reflexão sobre a capacitação do aprendiz a lidar com competências e habilidades por vezes desconhecidas.

⁸⁶ No capítulo que apresentou Inovação pedagógica, conhecimento e construção do conhecimento no Curso de Pedagogia da UnB: um processo dialético reflexivo.

⁸⁷ Descrito como Tecnologia Cultural no capítulo de Inovação pedagógica e as linguagens midiáticas no Curso de Pedagogia (UnB).

Há um consenso de que a educação escolar precisa constituir competências individuais para acessar, processar e aplicar informações, mas a insatisfação difusa que esse objetivo produz é indício de que é preciso ir, além disso (MELLO, 1982, p. 143).

Levantar as experiências da classe como objeto de conhecimento, é no mínimo, considerar estar apto a lidar com os imprevistos, o que deixa mais clara a natureza do conhecimento, objeto do trabalho escolar, na constante construção e fomentação de possibilidades.

Mudanças em uma política educacional, por exemplo, requer conhecimento das novas formas de atuação. Antes, porém requer disponibilidade pessoal para se rever relação ao seu outro aluno, ao “colega de trabalho”, a “outra autoridade”, junto aos quais tem que responder pelo seu desempenho. “*A compreensão consiste em tornar o lugar de uma idéia ou fato, segundo certa estrutura mais geral de conhecimento*” (BRUNER, 1996, p.12).

Se pudéssemos defender como tese fundamental seria considerar que ninguém detém em toda extensão o conhecimento absoluto. As suas construções multifacetadas estão em constantes indagações e o significado disso para o aprendiz surge e é construído a partir das atividades e experiências desses conhecimentos e iniciativas didáticas dos professores e a observação sistematizada lógica dos conteúdos focalizados.

Tal postura nos direciona a esclarecer o sentido da argumentação desenvolvida por um educador. Embora, muitas vezes em uma tônica amarga de constituir uma compreensão harmônica, como agente provocador de conhecimento, importa ressaltar na grande mudança qualitativa que se situa no desenvolvimento direcionado à busca do conhecimento. “[...] *Só há saber pelo caminho que leva a ele e de que só há conhecimento na apropriação de que dele faz o sujeito*” (MEIRIEU, 1998, p.35).

Em se tratando da construção do conhecimento como autonomia dos sujeitos da ação podemos citar as teorias de Piaget (1896-1980) e de Freire (1921-1997). Que em momentos diferentes coadunam no que diz respeito à aprendizagem significativa e válida por parte do aluno, como a capacidade estimulada pelo professor ou por fatores externos que promovam uma maturidade, uma independência, uma aprendizagem significativa construída individual (cognitivo) e coletivamente. Para Piaget, “*o conhecimento não pode ser uma cópia, visto que é sempre uma relação entre o objeto e sujeito*”.

Para Freire (2002), autonomia está relacionada à Pedagogia enquanto método, ou seja, um método criado em prol de gerar autonomia no aluno para uma aprendizagem significativa. Para o autor, “*Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção*” (FREIRE, 2002, p.52). Para Piaget (1896-1980), a autonomia consiste na “*capacidade de coordenação de diferentes perspectivas sociais com o pressuposto do respeito recíproco*” (KESSELRING, 1993, p.173).

Nesse contexto, o ensino tradicional na perspectiva da Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1970) pode ser assim analisado a relação educação, professor e aluno: a educação excludente como uma “*Pedagogia dos Dominantes*” como prática de dominação em uma relação vertical e autoritária; “*A Pedagogia dos Oprimidos*” que são os excluídos; O professor é o sujeito da educação; os alunos são “*vasilhas a serem enchidas*” pelo professor. A prática é “verbal” e os alunos apreendem a partir da repetição e memorização dos conhecimentos abstratos que lhe são “transmitidos”. Em outras palavras, assim descreve Freire essa educação que denominou de “bancária”:

... Quanto mais analisamos as relações educador-educando, na escola, em qualquer dos seus níveis, (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que essas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras. Narração de conteúdo, que por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito – o narrador – e em objetos pacientes, ouvintes – os educandos (...). A narração, de que o narrador é o sujeito, conduz os educandos a uma memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos”, pelo educador. Quando mais vá enchendo os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente encher, tanto melhores educando serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são depositários e o educador o depositante (...). Na visão “bancária” da educação o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1987, pp.65-68).

Em outras palavras, o ato de depositar é concebido como crítica, pois

... na concepção “bancária” que estamos criticando, para o qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e

conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a educação bancária mantém e estimula a contradição (FREIRE, 1987, pp.65-68).

Segundo Freire a contradição da educação bancária pode ser concebida a partir de que nela,

o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;

o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;

o educador é o que pensa; os educandos; os pensados;

o educador é o que diz a palavras; os educandos os que escutam docilmente;

o educador é o que disciplina; os educandos; os disciplinados;

o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição;

o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;

o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;

o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;

o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos meros espectadores (FREIRE, 1987, pp.65-68).

Portanto, Assim, cada coisa exige a existência do seu contrário, como determinação e negação do outro; na superação, onde os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios, isto é, tudo se transforma em nova unidade de nível superior; e na totalização, em que não se busca apenas uma compreensão particularizada do real, mas coordena um processo particular com outros processos, onde tudo se relaciona.

Na perspectiva da educação bancária Freire defende um movimento de liberdade de autonomia que deve ser forjada pelo “oprimido” em que emerge a partir de sua conscientização e politização. *“Uma ampla conscientização das massas brasileiras através da educação, que as colocasse numa postura de auto-reflexão e de reflexão sobre o seu tempo e espaço”* (FREIRE, 1987, pp.65-68). Em outras palavras,

... Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade (...). Ao nível espontâneo, o homem ao aproximar-se da realidade faz simplesmente a experiência da realidade na qual está e procura. Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência (FREIRE, 1987, pp.65-68).

Portanto, para Freire a conscientização é *“um processo que ocorre em um determinado momento e o deve continuar sendo no momento seguinte, durante o qual a realidade transformada mostra um novo perfil”* (FREIRE, 1983, p. 16).

Bruner (1996) exemplifica ao falar dos panoramas da ação e da consciência:

A história tem que construir dois panoramas simultaneamente. Um é o panorama da ação, onde os constituintes são os argumentos da ação: agente, intenção ou objetivo, situação instrumento [...]. O outro é o panorama da consciência: o que os envolvidos na ação sabem, pensam ou sentem ou não sabem, não pensam ou não sentem. Os dois panoramas são essenciais e distintos (BRUNER, 1996, p. 45).

Em Freire, autonomia está intrinsecamente relacionada à conscientização e politização do educando (oprimido), uma vez que desconsidera a possibilidade de uma educação em que o professor é o “doador” do conhecimento. Porém, defende que a partir do desejo que emergirá do educando de libertar-se de uma educação opressora estabelecer-se-á uma relação dialógica do educando com o professor excluindo-se a relação vertical existente no processo de ensino e aprendizagem e, assim o conhecimento passa a ser construído a partir da realidade do educando e não mais de conteúdos pré-estabelecidos e por vezes inócuos.

Por outro ângulo, podemos citar Habermas (1982) que defende um educador como um inventor e reinventor capaz de estabelecer o conhecimento a partir da co-participação do educando:

... O educador deve ser um inventor e um reinventor constante dos meios e dos caminhos com os quais facilite mais e mais a problematização do objeto a ser desvelado e finalmente apreendido pelos educandos. Sua tarefa não é a de servir-se desses meios e desses caminhos para desnudar, ele mesmo, o objeto e, depois, entregá-lo, paternalisticamente, aos educandos, a quem negasse o esforço da busca, indispensável, ao ato de conhecer (HABERMAS, 1982, p.17).

Freire em suas teorias também coaduna com as ideias hegelianas (consciência servil e consciência do senhor) e marxista (práxis) referindo-se à relação subjetividade-objetividade. Para tanto, Freire diz que é necessário não só conhecer o mundo, é preciso transformá-lo, o que coincide com Marx. Isto é significativo, visto que conhecer em Freire não é um ato passivo do homem frente ao mundo, é antes de tudo conscientização, envolve intercomunicação, intersubjetividade, que pressupõe a educação dos homens entre si mediatizados pelo mundo, tanto da natureza como da cultura. Então, a prática não pode ater-se à leitura descontextualizada do mundo, ao contrário, vincula o homem nessa busca consciente de ser, estar e agir no mundo em um processo que se faz único e dinâmico, melhor dizendo, é apropriar-se da prática dando sentido à teoria. Sobre essa conceituação assim se expressa Freire "*[...] a práxis, porém, é ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo*" (FREIRE, 1983, p.40). Portanto, a função da prática é a de agir sobre o mundo para transformá-lo. Ao que Marx corrobora quando afirma que:

... Não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, e tampouco dos homens pensados, imaginados ou representados para partir daí, chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida (MARX, apud SEVERINO, 1994, p.46).

Finalmente, o quarto grupo de definições enfatiza o conceito de inovação como mudança do paradigma educacional. Nossos participantes destacaram que inovação passa pela emancipação dos sujeitos da aprendizagem, pela construção de uma prática dialógica e, especialmente, pela transformação ontológica na essência da ação educativa.

Em primeiro lugar, a Professora Leonor conceitua inovação pedagógica como um mecanismo capaz de ampliar a prática dialógica dentro da sala de aula. Atribui à inovação pedagógica a capacidade de minimizar a inibição de uma prática dialógica entre professor e aluno, que ocorre em todos os níveis de ensino (infantil, fundamental, médio, superior e especialização).

[...] A Inovação Pedagógica é você criar mecanismos que você possa desenvolver, eu não digo na totalidade, mas o máximo que você puder, o potencial dos seus alunos, tanto do ponto de vista intelectual ou social e psicológico, então, ***inovação, pra mim, tá posto nisso, principalmente no processo de emancipação dos alunos e das alunas*** e dentro disso eu não posso fugir, né [?!] (Professora Leonor – Grupo 04 - Entrevista).

Emancipação aqui é compreendida no contexto de uma educação libertadora. Nesse contexto, a relação professor\aluno torna-se dialética, de troca horizontal entre o educador e o educando, exigindo-se, nessa troca, atitude de transformação da realidade em constante mudança. Relação essa, como dissemos anteriormente, que Freire (2002) denomina de “*educação libertadora*”, que é, acima de tudo, uma educação conscientizadora, na medida em que, além de conhecer a realidade, busca transformá-la.

Quanto mais se articula o conhecimento frente ao mundo, mais os educandos se sentirão desafiados a buscar respostas e, conseqüentemente, quanto mais incitados, mais serão levados a um estado de consciência crítica e transformadora frente à realidade, ou seja, à emancipação. Esta relação dialética é cada vez mais incorporada, na medida em que educadores e educandos se fazem sujeitos do processo, em um mundo em constante transformação (FREIRE, 2002).

Para Perrenoud (2002) a dialética no processo de ensinar é um desafio que merece um conjunto de mudanças simultâneas por parte dos sujeitos envolvidos:

O desafio é ensinar, ao mesmo tempo, atitudes, hábitos, *savoir-faire*, métodos e posturas reflexivas. Além disso, é importante, a partir da formação inicial, criar ambientes da prática, ambientes de partilha das contribuições e de reflexão sobre a forma como se pensa, decide, comunica e reage em uma sala de aula. Também é preciso criar ambientes que podem ser os mesmos – para o profissional trabalhar sobre si mesmo, trabalhar seus medos e suas emoções, onde seja incentivado o desenvolvimento da pessoa, de sua identidade (PERRENOUD, 2002, p. 18).

Em outras palavras, Perrenoud (2002) ainda salienta a importância da postura do aprendiz de educador (aluno do Curso de Pedagogia) frente a sua formação no que diz respeito a uma prática reflexiva:

[...] o que pressupõe que eles abandonem sua profissão de aluno para se tornarem atores de sua formação e que aceitem formas de envolvimento, de incerteza, de risco e de complexidade que podem, com razão, aterrorizar aqueles que se refugiam no saber (PERRENOUD, 2002, p. 18).

Na perspectiva do aluno do Curso de Pedagogia como futuro educador para Sousa (2000) há de se considerar a sua valorização como “pessoa” ativa no processo,

... de desenvolvimento pela descoberta significativa de situações que se confronta diariamente considero que a formação de professores constitui um período fundamental de crescimento pessoal que não pode ser

negligenciado, pois inscreve-se num contexto mais amplo de desenvolvimento global da pessoa. Desempenhando o papel de uma motivação reguladora da ação, a “cognitização” terá o condão de levar o sujeito em formação a alterar, de fato, a sua atitude e o seu comportamento, conscientemente, porque motivado pelo desejo de atingir estádios mais elevados de realização pessoal (SOUSA, 2000, p. 257).

Nesta mesma linha de raciocínio, outros participantes destacam que inovação pedagógica pressupõe também uma prática dialógica:

[...] ***Inovação Pedagógica seria ampliar a prática dialógica em sala de aula.*** Porque é impressionante o número de constatações de alunos que por uma ou outra razão, que leva à inibição da prática dialógica com o professor constrói informações equivocadas, e isso não é apenas na criança, mas no próprio professor universitário também, professor de cursos de especialização [...] (Professora Carmen – Grupo 04 - Entrevista).

Quanto à prática dialógica mencionada pelo participante, podemos buscar mais uma vez aporte em Freire (1983, 1987, 2002), que defende uma educação libertadora, autônoma, formadora e transformadora, sendo ela mediatizada por uma prática do diálogo. Para Freire, a perspectiva da Pedagogia Crítica possibilita a formação de um indivíduo autônomo, capaz de transformar o meio em que está inserido. Como mencionado nessa tese, a construção do saber ocorre no âmbito do diálogo, da reflexividade e da liberdade em um processo simultaneamente formador e transformador. “*Quem forma se re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado*” (FREIRE, 2002).

Além da inovação como prática dialógica, nossos participantes também concebem inovação pedagógica como um modo de pensar diferente do habitual. Eles consideram inovação como um “*meio*” diferenciado de ensinar, de compartilhar o conhecimento. Como uma alternativa “*mais eficiente*” de motivar os alunos em sala de aula, de possibilitar novas formas de aprendizagem que atendam às especificidades individuais dos alunos. Eles a definem como um novo paradigma educacional capaz de mudar os métodos e melhorar a aprendizagem a partir do conhecimento construído.

Acho que seria uma mudança no paradigma educacional mesmo, em todos os sentidos. Renovar os métodos, os conteúdos dentro da sala de aula, essas inovações mesmo que o professor pode estar levando pra dentro da sala da aula pra estar motivando seus alunos e fazendo uma aula mais interessante (Aluna Cirlane – Grupo 02 - Entrevista).

Eu acho que a inovação é muito mais um modo de pensar e um modo de agir do que uma dependência material tecnológica (Professor Davi – Turma de GEPE - Entrevista).

Para nossos participantes simultaneamente inovação pedagógica é considerada como um novo paradigma capaz de mudar “método e técnicas” e “formas de pensar educação”. Dois equívocos podem ser constatados nas falas dos participantes: 1) inovação pedagógica como paradigma para mudar métodos e técnicas e, 2) uma nova forma de pensar sem necessariamente precisar usar meios tecnológicos. Ao considerarmos a concepção de paradigma como ruptura, descontinuidade e que não tem a ver com métodos, técnicas ou tecnologia utilizada, mas mudança na natureza de conceber a prática pedagógica, no processo de ensino e aprendizagem, como apresentado no capítulo 1 desta tese.

Para Ferretti (1995), inovar, sob aspectos metodológicos e didáticos não tem a ver com um novo paradigma, mas apenas em inserir ou alterar métodos/técnicas que não mais atendem a demanda educacional. Em outras palavras, métodos que propiciem ao aluno utilizar habilidades intelectuais e também favoreçam a integração de conteúdos.

Ao que Giroux (1999) critica ao afirmar que a Pedagogia foi reduzida a preocupar-se em “inovar” a fim de atender particularidades e interesses políticos.

Supõe-se que a pessoa tem acesso a uma compreensão ideologicamente correta do que precisa ser entendido, a única questão séria que precisa ser levantada sobre a Pedagogia diz respeito à técnica de procedimento; ou seja, deve-se usar um seminário, uma aula expositiva ou algum outro estilo de ensino? (...) a Pedagogia é reduzida a uma preocupação com – e com a análise de – interesses políticos que estruturam as formas particulares de conhecimento, as maneiras de se conhecer e os métodos de ensino (GIROUX, Apud SIMON, 1999, p. 212).

Aranha & Martins (1998) embora considerem que algumas mudanças possam ocorrer de forma gradativa, há certos momentos na história da humanidade em que alterações significativas requerem uma “*ruptura paradigmática*”. Em outras palavras,

... os parâmetros que orientam a compreensão do mundo e de nós mesmos deixam de valer em decorrência do imbricamento de inúmeros fatores. E, enquanto não se elabora uma nova “*visão de mundo*”, vive-se um período confuso de indefinição e perplexidade, decorrente da crise dos valores até então aceitos (ARANHA & MARTINS, 1998, p.46).

Ao considerarmos a tradução em Português de paradigma, oriundo do grego *parádeigma*, como um modelo ou padrão a ser seguido, importa-nos analisar que, em sua

fala, o participante da pesquisa imputa à inovação pedagógica o papel de promover um “*novo paradigma educacional*” sob a perspectiva de uma mudança que atinja o ambiente escolar como um todo. Quanto à inovação como mudança das bases paradigmáticas, podemos destacar a fala do Professor Alanrecio que diferencia inovação e mudança:

[...] Veja, eu gosto de trabalhar com um exemplo de jogo de xadrez ou posição das peças. Muitas vezes, você pode mudar os parceiros com que você joga, você pode ter parceiros mais ágeis, menos ágeis, você pode alterar uma série de estratégias e de posturas no jogo de damas e de xadrez. Mas não altera a lógica do xadrez e da dama. Ou seja, você não inova. ***Quando determinadas mudanças acontecem na superficialidade dos processos, no caso pedagógicos, ou apenas vendo determinadas facetas do processo, você não tem uma inovação. Você tem uma mudança. Que pode causar impacto na qualidade, na formação das pessoas e tal. Mas, obrigatoriamente, você não está inovando.*** Já quando se discute inovação, aí sim, você teria que lidar com o que a gente chama de bases. É uma expressão muito comum, mas que não se usa, de bases paradigmáticas. ***Quando você discute as bases paradigmáticas em determinados processos, você pode chegar à inovação.*** Discutir as bases também não quer dizer que discutiu e alteraram essas bases, mas pode chegar [...] (Professor Alanrecio – Grupo 04 - Entrevista).

O participante, ao ser indagado sobre inovação, faz uma analogia entre inovação pedagógica, mudança e os jogos de xadrez e damas. Em outras palavras, o participante da pesquisa faz uma metáfora da temática inovação com o jogo de xadrez para ilustrar os percalços para se alcançar uma mudança significativa no processo ensino-aprendizagem. Ao analisarmos a fala do participante, observamos certa ironia ao comparar a inovação pedagógica na universidade pesquisada com jogos que “*mudam de posição*”, contudo não “*alteram a lógica*”. Para ele, algumas mudanças acontecem de forma “*superficial*” e não podem ser consideradas como inovações pedagógicas, quando alcançam apenas “*algumas facetas*” do processo educativo. Ainda, ele faz distinção entre essas alterações que podem ser consideradas sob o aspecto de “*mudança*” e não de “*inovação*”. Segundo o participante, mudanças podem causar “*impactos*” que podem acontecer na “*formação e nas pessoas*”, mas ao se falar em inovação pedagógica, há de se considerar, além dessas questões, as “*bases paradigmáticas*” e a análise e a alteração nessas bases é que podem gerar ou não inovação pedagógica.

Para Scocuglia (2003), ao discutir “*bases paradigmáticas*” ou como denomina “*referências paradigmáticas*” há de se considerar sob a perspectiva da própria validade da existência de modelos. Em outras palavras, “*a crise seria de paradigmas e, não, dos paradigmas, ou seja, não bastaria a substituição de paradigmas hegemônicos por outros*”

(SCOCUGLIA, 2003, p. 105). Há de se considerar como falou nosso participante “as bases” para se discutir paradigma enquanto ruptura, que por vezes tem sido apenas substituído por outro que na essência perpetua a hegemonia de antigos paradigmas. Assim, Scocuglia (2003) considera como principais referências teóricas para se discutir paradigma a transição do moderno e pós-moderno ocorrido entre os séculos XVI e XVIII:

... As principais referências teóricas que definiram o moderno entre os séculos XVI e XVIII, encarnadas na razão iluminista – a partir, especialmente, do modelo racionalista de Descartes –, encontram-se em questão. Herdeiros desta racionalidade, os principais sistemas de pensamento do século passado perderam sua (quase irresistível) atração e não mais funcionam enquanto captadores da “totalidade”, ou seja, enquanto sistemas/modelos de pensamento (SCOCUGLIA, 2003, p. 105).

A este propósito Rouanet (1987) considera que a questão hegemônica ao que se refere um novo paradigma que implicitamente reproduz a hegemonia de antigos paradigmas são sintomas que podem ser observados na modernidade e pós-modernidade como “*mal-estar da modernidade*” (SCOCUGLIA, 2003, p.105). E assim justifica que depois,

... de duas guerras mundiais, depois de Auschwitz depois de Hiroshima, vivendo num mundo ameaçado pela aniquilação atômica, pela ressurreição dos velhos fanatismos políticos e religiosos e pela degradação dos ecossistemas, o homem contemporâneo está cansado da modernidade. Todos esses males são atribuídos ao mundo moderno. Essa atitude de rejeição se traduz na convicção de que estamos transitando para um novo paradigma. O desejo de ruptura leva à convicção de que esta ruptura já ocorreu, ou está em vias de ocorrer. Se é assim, o prefixo pós tem muito mais o sentido de exorcizar o velho (modernidade) que de articular o novo (pós-moderno). O pós-moderno é muito mais a fadiga crepuscular de uma época que parece extinguir-se ingloriosamente que o hino de júbilo de amanhã que despontam. À consciência pós-moderna não corresponde uma realidade pós-moderna. Nesse sentido, ela é um simples mal-estar da modernidade, um sonho da modernidade. É, literalmente, falsa consciência, porque consciência de uma ruptura que não houve, ao mesmo tempo, é também consciência verdadeira, porque alude, de algum modo, às deformações da modernidade (ROUANET, 1987, pp. 229-277).

Com efeito, quer seja “*mal-estar da modernidade*” ou “*pós-modernidade*”, para Scocuglia (2003), fato é que se estabeleceria (m) a (s) crise (s) paradigmática (s). E diante

dessa (s) crise (s) é possível contemplar a emersão do “*paradigma subjetivista*” que contrapõe a “*tradição*” e o “*obscurantismo medievais*”⁸⁸. Em outras palavras,

... a modernidade se caracteriza por uma ruptura com a tradição que leva à busca, no sujeito pensante, de um novo ponto de partida alternativo para a construção e a justificação do conhecimento. O indivíduo será, portanto, a base deste novo quadro teórico, deste novo sistema de pensamento. É precisamente nisto que consiste o paradigma subjetivista na epistemologia. Este paradigma epistemológico é crítico, exatamente na medida em que é reflexivo, isto é, em que é capaz de submeter esta razão a uma exame permanente, garantindo seu bom funcionamento e evitando assim que se repitam as falhas da Ciência Clássica cujos modelos explicativos revelaram-se falsos. A possibilidade da crítica pressupõe, contudo, a autonomia da consciência subjetiva, bem como seu caráter originário. O modelo de conhecimento é, ele próprio, derivado da subjetividade (MARCONDES, 1994, p. 20).

Portanto, o paradigma subjetivista resulta,

.... de um processo de formação basicamente cultural, de socialização. A relação com a realidade não se dá, portanto, a partir de um ato de consciência subjetivista, mas pressupõe a existência da cultura e nesta, a inserção do indivíduo. O social é anterior ao subjetivo e constituidor da subjetividade (MARCONDES, 1994, p. 25).

Para Aranha & Martins (1998), em relação à condição humana não há como estipular “*um modelo de humanização válido para todo tempo e lugar*”. Em outras palavras,

... uma vez que os projetos variam de acordo com o contexto histórico-social vivido. Conforme mudam as maneiras pelas quais as pessoas interferem na natureza, trabalham, desenvolvem as técnicas, ao mesmo tempo modificam-se as idéias, os valores e até o modo de expressar os desejos (ARANHA & MARTINS, 1998, p. 46).

Em suma, nesta seção vimos que o conceito de inovação pedagógica na visão de alunos e professores do Curso de Pedagogia da UnB contempla várias dimensões do processo de ensino aprendizagem. Descobrimos que estas definições desenvolvem-se no “*imaginário social*” dos sujeitos do estudo em consonância com certas concepções da prática pedagógica. Nesse contexto, inovação pedagógica emerge ora no ensino, ora na aprendizagem, ora na mudança de postura do professor, ora na autonomia dos alunos, ora

⁸⁸ “A nova ciência, já a partir do racionalismo de Descartes e do Empirismo de Bacon, preocupa-se com a “evidência das provas”, temendo ser refutada – como as teorias que se exauriam no nascimento da modernidade. Ora, onde buscar os fundamentos desta ciência moderna, que quer se instituir, se tudo o que estava posto é, justamente, o que é contestado? No indivíduo e em sua racionalidade, respondem os iluministas. “Na consciência individual que ilumina (e experimenta) a realidade”. Em outras palavras, é declarado o “caráter originário” da razão consciente, ponto de partida do processo do conhecimento. O sujeito construiria o objeto, conforme sua consciência (originária)” (SCOCUGLIA, 2003, p. 108).

como novas possibilidades capazes de romper paradigmas tradicionais a partir da construção do conhecimento de forma dialética e reflexiva.

5.2. Tempo e espaço da inovação pedagógica no contexto do Curso de Pedagogia da UnB

Em se tratando de inovação como mudança de paradigma, nossos participantes destacaram três dimensões essenciais do processo de transformação da natureza da educação, quais sejam: o tempo, o espaço e os sujeitos. Quanto ao tempo enfatizaram o caráter atemporal da inovação e a sua natureza contínua; quanto ao espaço, a porosidade do espaço pedagógico e, quanto aos sujeitos, a centralidade do professor na transformação ontológica do processo educativo.

Primeiramente, notamos que o “*tempo da inovação*”, na visão de professores e alunos, vai além do tempo do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. O tempo da inovação extrapola a linearidade da temporalidade cronológica, assim como o espaço físico. Ele ocorre em uma dimensão não-linear, contemplando experiências passadas, ações presentes e projeções futuras. Em outras palavras, a inovação (na perspectiva dos participantes que a definem como mudança paradigmática) pode perpassar tempo e espaço e possui, portanto, um caráter *atemporal*. Podemos notar esta concepção nas asserções do Professor Davi, da turma de GEPE e do Professor Antonio.

Então a inovação no caso, não é uma data temporal, não é uma data no calendário, algumas coisas na educação brasileira que eram profundamente inovadoras foram criadas há 40, 50 anos atrás. Foram abandonadas, às vezes retomadas noutros termos, em outros ambientes, por outros educadores e continuam sendo profundamente inovadoras. [...] Uma inovação que ao mesmo tempo, é uma volta ao passado. Temos o exemplo da Escola Normal. Veja como as inovações são relativas. Muitas vezes inovação é recuperar aquilo que foi bem feito em determinado momento. Evidentemente com novas perspectivas, com novas ferramentas, etc., mas o cerne da questão continua sendo o mesmo” (Professor Davi – Grupo 1 – Entrevista).

[...] E a partir dessa crítica a gente vai propor alguma coisa nova ou uma reedição de uma coisa que já foi tentada no passado e a gente tem uma história recente no Brasil de sistemas nacionais de ensino, que data de 100, 110 anos, e dizer inovações, tem que ser uma coisa realmente que traga uma repercussão diferente neste contexto. Então, dizer que jogos são uma inovação, a escola nova já propôs jogos, então isso já tem quase 100 anos, não é um fato novo. Mas pode ser novo no contexto que a gente está aqui, dentro da educação que aqui é praticada. Só estou dando um exemplo, de jogos na educação. [...] Então acho que uma *inovação é aquilo que torna novo, mesmo que não seja novo na história da*

educação, mas que seja novo no contexto e para as pessoas que estão atuando e que renove a prática pedagógica que está sendo utilizada (Professor Antonio – Grupo 3 - Entrevista).

Conquanto na Idade Média Santo Agostinho já buscasse na Filosofia compreender o tempo, ao falarmos em tempo importa-nos trazer em Einstein a teoria da relatividade que contribuiu para que no início do século XX o homem não somente resolvesse problemas da Física, mas compreendesse o tempo cientificamente (BARRETO, 2005).

Einstein ao partir do pressuposto das teorias de Galileu (1564-1642) e Newton (1642-1727) avançou em suas pesquisas e concebeu uma proposta possível da “*constância da velocidade de propagação das ondas eletromagnéticas em todos os referenciais de inércia*”, em outras palavras, provou cientificamente que o tempo não era absoluto como previa Newton, mas que “*os referenciais se deslocam com velocidade constante*”. Newton por sua vez concebia um tempo “*absoluto, verdadeiro, matemático que fluía constantemente da mesma forma para todos os observadores*” (CRAWFORD, 2005, 2009).

Para Einstein (1922) assim pode ser definido tempo:

“A questão se coloca então assim: o tempo do filósofo é o mesmo tempo do físico? [...] Ora, o tempo físico pode ser derivado do tempo da consciência. Primitivamente os indivíduos têm a noção da simultaneidade de percepções; eles podem se entender entre eles e concordarem sobre qualquer coisa que percebem; esta seria uma primeira etapa em direção ao tempo objetivo. Mas existem eventos objetivos independentes dos indivíduos e, da simultaneidade das percepções, nós passamos às dos eventos propriamente ditos. E, de fato, aquela simultaneidade não conduziu à nenhuma contradição durante longo tempo devido à grande velocidade da luz. [...] Não há, portanto, um tempo dos filósofos; apenas existe um tempo psicológico diferente do tempo dos físicos” (EINSTEIN⁸⁹, 1922, apud BARRETO, 2005).

Einstein (1905-1907) a partir de dois postulados⁹⁰ fundamentais assim definiu a teoria da relatividade:

O primeiro coloca a velocidade da luz como única invariante e como consequência disso, nenhum tipo de matéria ou unidade portadora de informação consegue ultrapassar a velocidade de aproximadamente 300

⁸⁹ Conferência proferida em 06 de abril 1922. Langevin, Paris, *Collège de France*.

⁹⁰ Postulado 1: **Princípio da relatividade**: todas as leis da física tomam a mesma forma em todos os referenciais inerciais; em particular as leis da eletricidade, magnetismo e óptica, além das da mecânica. Postulado 2: **Postulado da luz**: a luz propaga-se através do espaço vazio com uma velocidade definida c que é independente do estado do movimento do corpo emissor (CRAWFORD, 2005, 2009).

mil quilômetros por segundo. Este postulado tem resistido a vários testes feitos com a utilização de aceleradores de partículas. O segundo é justamente o de que as leis que descrevem fenômenos físicos não podem depender do movimento do observador, ou seja, de que o comportamento da natureza (fenômenos) acontece da mesma forma em todo o universo (BARRETO, 2005).

Em outras palavras, a dilatação do tempo ocorre a partir da teoria da relatividade que,

... prevê que os objetos em movimento sofram o efeito de dilatação do tempo que pode ser maior ou menor de acordo com a velocidade. Assim, o tempo para um objeto ou para uma pessoa dentro de outro objeto em alta velocidade passa mais lentamente do que para objetos que se movimentam a baixas velocidades. Esse efeito já foi observado em testes com relógios de alta precisão colocados em aeronaves muito velozes e poderia, em tese, ser utilizado para fazer uma “viagem de sentido único para o futuro” (BARRETO, 2005).

Ao buscarmos aporte na teoria de Einstein para analisarmos as falas dos nossos participantes quanto ao *tempo da inovação* que extrapola a linearidade da temporalidade cronológica, assim como o espaço físico. Faz-se necessário para tal análise compreendermos na teoria de Piaget a noção de tempo no desenvolvimento da criança consubstanciada pela teoria de tempo em Einstein.

Piaget (1978) buscou aporte na teoria relativista de Einstein para estudar o desenvolvimento cognitivo das crianças, pois “*o tempo relativista de Einstein expressa um princípio válido da formação do tempo físico e psicológico desde a gênese do tempo nas crianças de tenra idade*”. Para Piaget associar tempo à criança é falar em “tempo das ações”, em outras palavras

“... A criança não tem memória. Quando falo criança, pensem numa criança de 2 a 5 anos. As crianças não têm memória, seus pais é que têm uma memória cultural graças à qual as crianças são cuidadas etc. As crianças têm ações, ações sensório-motoras, ações simbólicas. As crianças têm aquilo que elas fazem e têm o tempo das ações. É muito interessante a gente pensar nisso. O problema da criança é como coordenar movimentos, como coordenar a sucessão, a duração, a simultaneidade, escalas, escalas de movimento, escalas de duração etc., como ordenar os acontecimentos, primeiro, segundo, terceiro...” (MACEDO⁹¹, 2008).

⁹¹ Palestra Piaget: Einstein e a noção de tempo na criança. Lino de Macedo. 22/11/2008.

Para Piaget ao falar em tempo há de se considerar fatores como “*causa e efeito, antecedente e consequente*”, ou seja,

“... Esse tempo entre causa e efeito às vezes é tão longo que a criança não pode estabelecer um vínculo entre eles. Ou então é tão pequeno que elas se confundem com um acontecimento qualquer, partes de um mesmo todo, incapaz que é de articular essas duas coisas como, por exemplo, uma relação de causa e efeito. O tempo operatório, por exemplo, que é o tempo da criança mais velha, com 7, 8, 10 anos, e de nós adultos, é aquele que é reversível enquanto forma, porque presente, passado e futuro são instâncias da mesma coisa, são recortes relativos, variáveis – vamos trabalhar bastante sobre isso – cujo conteúdo é irreversível porque o tempo passa, flui... o tempo intuitivo, o tempo indiferenciado, o tempo físico, o tempo psicológico, o tempo do interesse, o tempo do esforço, o tempo da espera, o tempo vivido, o tempo intelectual...” (MACEDO, 2008).

Nossos participantes falam da *atemporalidade da inovação* e que é necessário contemplar experiências passadas, ações presentes e projeções futuras. A este propósito, Macedo (2008) ao falar em tempo presente, passado e futuro busca compreensão nas teorias de Einstein (relatividade) e Piaget (desenvolvimento cognitivo da criança):

“... Nós costumamos usar o passado, o presente e o futuro como referências temporais importantes. Vamos pensar um pouquinho sobre o que é presente, o que é passado e o que é futuro. Costumamos fazer representações espaciais do tempo. Vamos pensar o presente, o passado e o futuro nessa que é uma representação antiga, grega, do espaço. O presente, o passado e o futuro como algo circular. Por exemplo: este presente dependeu de um passado, a organização deste evento, a gente veio para cá etc., daqui a pouco este presente é passado e o futuro, ou seja, aquilo que será e que estaremos fazendo será o presente amanhã, e assim numa coisa contínua: manhã, tarde e noite, presente, passado e futuro, ontem, hoje e amanhã... Então a gente tem um passado quantificado, “tantos anos atrás”, o futuro, tantos anos pra frente... Essa é uma das ideias para pensarmos o presente, o passado e o futuro como um círculo que, em qualquer ponto, eu posso entrar porque em relação a isso o que está atrás é passado, em relação a isso o que está à frente é futuro, e assim sucessivamente, eternamente, de uma forma que posso quantificar, posso analisar” (MACEDO, 2008).

Em outras palavras, o presente, passado e futuro é algo contínuo,

“... como um fluxo contínuo, que não pára nunca, marcado por uma referência. Por exemplo, estamos em 2008, nossa referência é o *anno domini*, o ano depois de Cristo. Como uma coisa contínua e formando uma reta contínua, que pode ser ascendente, o tempo da salvação, o tempo da saúde, o tempo do progresso, o tempo das coisas que se aperfeiçoam... Por exemplo, a gente tem essa ideia de que o conhecimento científico sempre será melhor no futuro, porque corrige, aperfeiçoa, reflete, critica... É o tempo da saúde, do progresso. Ou então,

se a gente pensa com outra referência, é o tempo da morte, o tempo descendente etc. Mas numa linha contínua” (MACEDO, 2008).

Nossos participantes ainda falam que é possível conviver com “inovações” do passado no tempo presente ou futuro, pois a inovação nessa perspectiva independe do tempo. Para Macedo (2008) articular o presente, passado e futuro é um desafio do homem contemporâneo, pois

“... vivemos uma realidade diacrônica, *deadline*... O que é o presente para nós? Um instante, um átimo, um átomo. No presente a gente paga dívidas do passado e faz dívidas para o futuro muitas vezes. Então é uma diacronia que muitas vezes é apertada. Porque o presente é refém do passado ou refém do futuro. Onde ele está, ele mesmo? É ao mesmo tempo uma estrutura sincrônica, porque nós adultos temos que pensar tudo isso sincronicamente, ao mesmo tempo” (MACEDO, 2008).

Os participantes usam expressões como “*a inovação não é uma data no calendário*” e “*inovação é aquilo que torna novo*” para falar da adaptabilidade e flexibilidade das ideias e práticas inovadoras. Buscam exemplos de experiências do passado (como os jogos propostos pela Escola Nova ou a formação dos professores da antiga Escola Normal) que são incorporadas na atualidade para demonstrar a relatividade e a não-linearidade do pensamento e da prática inovadora em educação. Mostram também que existe uma continuidade na inovação promovida pelas concepções educativas, que ora convivem, ora impedem e ora promovem o surgimento do novo.

Aqui cabe retomar a diferença entre “*mudança*” e “*inovação*”⁹² assinalada pelos participantes do estudo. Para eles, inovação difere de mudança, ao mesmo tempo em que, em determinadas situações, podem fundir-se a ela:

Tem uma gama de autores que faz uma distinção conceitual do que seria inovação em relação à mudança. Na verdade, não é a mesma coisa. ***Você pode mudar, sem inovar. Mas você não inova sem mudar*** [...] Também se você fizer por analogia uma discussão com a inovação vai ser muito frequente na fala de um professor, de gestores, de formuladores de políticas públicas, a questão da inovação. Dificilmente uma dessas pessoas vai dizer que não busca inovação pedagógica. Mas resta saber se um desses segmentos em todos eles ou em alguns deles se lida mais com mudança do que com a inovação (Professor Alanrecio – Grupo 04 - Entrevista).

Para nossos participantes mudanças podem ocorrer sem que haja inovação, mas inovação, necessariamente, é gerada na mudança. O Professor Alanrecio cita como

⁹² Apresentada no capítulo teórico de inovação pedagógica nessa tese.

exemplo o desejo comum dos profissionais da educação (professores, gestores, formuladores de políticas públicas) em implementar inovações pedagógicas em múltiplos níveis, entretanto, a maior parte dessas iniciativas constituem apenas mudanças e não inovações, como vimos anteriormente.

Nesse contexto, segundo os participantes da pesquisa, mudança *“assume o significado de uma tarefa complexa”* que se ocorre *“para fazer frente às situações novas que emergem”* (GARCIA & SABINO, 2005). Para Chaves (2004), uma das características mais importantes da definição de mudança como *“ato ou efeito de mudar”* é que o homem pode ao mesmo tempo ser objeto de mudança da qual ele próprio é sujeito: *“assim sendo, às vezes, mudamos – a nós mesmos ou ao ambiente em que vivemos – simplesmente porque, livremente, escolhemos e decidimos mudar. Essas são as mudanças voluntárias”* (CHAVES, 2004). A mudança é involuntária quando ocorre com as pessoas e com o ambiente que as cerca *“por decisão de outras pessoas ou por circunstâncias independentes da ação humana”* (CHAVES, 2004, s/p). As consequências da mudança, assim como o tempo e o espaço em que emergem, nem sempre são previsíveis ou controláveis.

Nesse sentido, a inovação pode ser definida também como algo capaz de mudar cenários (VASCONCELOS, 2009). O que trará valorização a uma inovação não é sua complexidade, mas sua capacidade de revolucionar, de romper com convenções no contexto, de promover um contínuo questionamento histórico social. Portanto, ousamos dizer que o processo dialético reflexivo de construção do conhecimento que gera inovação (como assinalado no Capítulo⁹³), não é limitado ao tempo presente, mas dialoga com o passado e com o futuro. É parte de uma dialética sócio histórica.

Cenários são panoramas sobre futuros possíveis, utilizando *“jogos de hipóteses para a construção de imagens futuras”* (GODET, 1983, p.3). A par da realidade presente, utilizam-se os cenários para enfrentar as mudanças, auxiliando na reflexão sobre o futuro, sem determinismos ou fatalismos. Assim, poderemos vislumbrar o amanhã se levarmos em conta as práticas sociais vigentes, os valores e conflitos existentes, as ações e as características do homem enquanto sujeito de uma sociedade.

A História é um resultado da ação do homem e de seu posicionamento perante essa ação. Os caminhos tomados pela humanidade dependem de diferentes variáveis que se

⁹³ Que apresentou Inovação pedagógica, conhecimento e construção do conhecimento no Curso de Pedagogia da UnB: um processo dialético reflexivo.

alternam, muitas vezes sem a existência de uma determinada lógica. Os acontecimentos da atualidade nos permitem projetar o que será possível ou não no futuro.

Se considerarmos a educação como um poderoso instrumento de transformação social, podemos enfocar a escola como uma determinante dos novos *designs* que se estabelecem na projeção do futuro. Em relação à inclusão social, por exemplo, consideramos que a escola não é a única determinante, mas tem a capacidade de exercer grandes influências na reorganização da sociedade, que permita um maior e melhor acesso dos excluídos à escolarização. Nessa perspectiva, Carnerio (1995) afirma que,

... a educação passa a ser encarada como a principal determinante da reversão da pobreza estrutural e o único fator que pode ser verdadeiramente responsável por vencer o círculo de ferro da exclusão (CARNERIO, 1995, p. 42).

Portanto, no momento em que vivemos e tampouco a médio e longo prazo não há espaço para a defesa da permanência dos paradigmas educacionais tradicionais, que versam o papel do professor como o de gestor e regulador da atividade escolar, que realiza a maioria das escolhas, que gerencia poderes e submete o aluno a um posicionamento passivo, muito embora tenham ocorrido, no Brasil, várias tentativas de inserções construtivistas e democratizantes nos processos de ensino e de aprendizagem por defensores de uma educação mais democrática e equitativa.

Em outras palavras, a necessidade de “reconstrução da concepção de educação” em consonância com os novos parâmetros do mercado de trabalho é cada vez mais premente. Uma escola estática que não avance juntamente com as novas tendências certamente encontrará sérias dificuldades para sobreviver no mundo globalizado. Nessa perspectiva, a prática pedagógica dialética e reflexiva sendo o aluno também protagonista do processo de ensino e aprendizagem contextualizada, em uma busca itinerante de construção e reconstrução do conhecimento torna-se pressuposto para o educador não aceitar o futuro com determinismo e o pragmatismo como única verdade. Diante das “ameaças” da pós-modernidade que tende a relativizar o tempo histórico sem perspectiva de futuro, onde o presente é eternizado, o educador media o debate entre diversos paradigmas formativos.

Assim, o ponto de partida, na visão do educador do futuro, deve ser a subjetividade inserida na dimensão pedagógica política de sua práxis. O professor é um ser histórico, uma vez que pertence à História, e a sua consciência deve compreender o seu papel como

sujeito da própria história. A formação inicial deve operar como combustível e impulsionar uma adoção coerente entre a teoria e a prática continuamente. A construção da prática do profissional de educação do cenário atual e do futuro deve abranger a sua experiência pessoal e a sua formação inicial, vez que é necessária coerência entre discurso e prática que denotem inovação pedagógica. Para Freire (2002):

(...) É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática. Não é raro encontrarmos profissionais que responsabilizam a instituição pelo desajuste entre as informações recebidas e sua aplicabilidade. A formação só será completa quando esses profissionais se auto produzirem (FREIRE, 2002. p. 43).

Ao buscar vislumbrar o futuro, como sugeriu o participante da pesquisa, havemos de analisar a natureza e a essência das mudanças de “*velhas práticas*” sociais vigentes, incluídos a essas os valores e conflitos existentes, as ações e as características do homem enquanto sujeito de uma sociedade em constante mudança. Nesse contexto, é preciso questionar os paradigmas tradicionais, que versam sobre o papel do professor como o de gestor e regulador do conhecimento, que realiza a maioria das escolhas, que gerencia poderes e submete o aluno a um posicionamento passivo. É preciso questionar também o “*espaço da inovação*” que, segundo nossos participantes, vai além da sala de aula:

Acredito que ***para acontecer a inovação pedagógica é preciso que o professor fuja um pouco do ambiente de sala de aula.*** O ambiente de sala de aula é muito marcado por uma série de coisas que durante o decorrer da história da educação foi martirizando a educação em si [...] (Aluno José da Turma de GEPE - Entrevista)

[...] [Inovação] Não se trata de mudar no sentido de renunciar, de descartar tudo que antes existia. Mas que é preciso mudar, é. Precisa olhar sob uma nova ótica. E essa ótica tem que ser diante de uma visão globalizada do que é o fenômeno na sociedade. E não apenas o isolado que se dá dentro de uma sala, ou dentro de um colégio, ou dentro de uma faculdade (Professor Davi – Grupo 01 – Turma de GEPE - Entrevista).

Os participantes criticam a limitação da sala de aula como espaço de inovação. Argumentam que é preciso romper com as amarras históricas do espaço pedagógico circunscrito às quatro paredes de cômodos (por vezes minúsculos) que inibem o pensar e o fazer inovador. Além disso, ressaltam a necessidade de mudar não apenas a sala de aula, mas também as escolas e a sociedade, atuando simultaneamente no âmbito local e global.

Vemos, portanto, que o espaço da inovação está ligado ao sentido que os participantes fazem da sua ação situada em um “*lugar*” (social) no “*espaço*” (físico). Neste

contexto o “*espaço da inovação*” pode ser compreendido em correspondência com o que Massey (1994) chama de “*sentido do lugar*”, ou seja, em correspondência às conexões estabelecidas pelos sujeitos com o espaço social que os cerca (seja fisicamente ou por correio, em memória ou imaginação), seja nos espaços do seu cotidiano, ou na conexão entre estes espaços e o resto do mundo (MASSEY, 1994, p. 153). Segundo a autora a identidade dos lugares não são fixas, pois correspondem às relações sociais que são, por natureza, dinâmicas e mutáveis (MASSEY, 1994, p. 169). É nesse espaço de relações que ocorre, segundo nossos participantes, a inovação como mudança paradigmática.

Por outro ângulo, ao analisarmos a fala dos nossos participantes importa-nos apresentar a questão do “espaço” educacional sob aspectos que também podem abranger a compreensão do participante quando vislumbra o cenário com uma nova “visão” que vai além “*de uma sala, ou dentro de um colégio, ou dentro de uma faculdade*”. Ao considerarmos as funções que anteriormente eram exclusivas do Estado que passaram a serem exercidas pela iniciativa privada, e as organizações passaram a ser alvo de constantes transformações, que acarretam uma série de dilemas para os modelos educativos existentes.

A educação virtual pesponta como um novo paradigma educacional, não na perspectiva de substituir o paradigma educacional do ensino presencial, mas de coabitarem simultaneamente, pois a cada dia começa a se fortalecer com os avanços tecnológicos, ao tempo em que passa a ser encarada como modalidade aplicável ao sistema educacional em vários países, inclusive no Brasil.

Embora tenha surgido em 1829, na Suécia,⁹⁴ a Educação a Distância - EaD somente ganhou força com o advento da *Internet* gratuita nas últimas décadas, com o “fenômeno” da globalização. Conquanto seja fato sua existência desde 1829, o EaD emerge de quase total anonimato, e passa a ser promessa de modalidade educacional autônoma e futurista ou mesmo como possibilidade de emergir como um novo paradigma educacional “virtual”, com um sistema tecnológico de comunicação bidirecional que substitui o contato pessoal professor/aluno, como meio preferencial de ensino, pela metodologia sistemática, manejada com um conjunto de diversos recursos didáticos, e pelo apoio de uma organização e tutoria, que possibilitam a aprendizagem independente e flexível dos alunos, inferindo democratização ao acesso à educação. Esse processo propicia uma instrução

⁹⁴ Cf. Juliane, Corrêa - Sociedade da informação, globalização e educação à distância. 2005.

autônoma, promovendo um ensino inovador e de qualidade, incentivando e permitindo a atualização e o aperfeiçoamento daqueles que querem aprender mais, possibilitando que o aluno seja realmente ativo, responsável por sua aprendizagem e, principalmente, aprenda a aprender significativamente.

O EaD, enquanto “novo modelo educacional”, tem gerado discussões acirradas em diversos foros, por parte de pesquisadores em diversas partes do globo. De um lado os defensores fervorosos, de outro críticos conservadores. A título de ilustração, vale trazer à colação as ministrações de Corrêa (2005) e Costa & Paim (2004):

(...) À primeira vista, pode-se pensar que uma sala de aula convencional sempre proporciona maior interatividade entre professor e alunos, simplesmente pela proximidade física, mas a evolução da educação está provando que nem sempre isso é verdade (CORRÊA, 2005, p.10).

(...) Intensificando os avanços obtidos, a *Internet* adentra no campo acadêmico, passando a se constituir como um importante elo entre equipamentos e, o que é mais relevante, contribuindo para intensificar a produção do conhecimento científico, viabilizando, também, conexões entre diferentes culturas ampliando as possibilidades de estabelecer uma multiplicidade de relacionamento entre pessoas (COSTA & PAIM, 2004, p.26).

Em parceria com as instituições superiores tradicionais, o ensino vai se dilatando em setores antes restritos a determinadas instâncias. Se até meados do século passado era de responsabilidade da universidade e tão somente ela promovia a educação superior, hoje a realidade é outra. Cada vez em maior número surgem as Universidades Corporativas com ofertas de cursos abertos para o público interno e externo das empresas. Um dos aspectos mais conhecidos e utilizados nestes casos refere-se ao uso de recursos de ensino à distância, que estão sintonizados com a modernidade tecnológica, como a utilização de videoconferência, *Skype*, a *Internet*, o *cd-rom*, dentre outros. Meister (1999), afirma que em poucos anos as empresas terão o seu próprio centro de educação.

Instituições nacionais e estrangeiras têm investido na oferta de cursos *stricto sensu* e *lato sensu*, utilizando o ensino à distância. A extensão geográfica tem deixado de ser uma barreira e se tornado irrelevante quando a questão é educação. O movimento de internacionalização e quebra de fronteiras é um aspecto característico da globalização, possibilitando, inclusive, a abertura de campus “filiais” de universidades de um país em outro, ou a criação de centros avançados de estudos, a exemplo da British Open

University⁹⁵, e ainda pelo estabelecimento de consórcios⁹⁶ educativos, que permitem a interligação entre as instituições nacionais e destas com as internacionais.

Essas características de internacionalização do ensino produzem desafios significativos para as sociedades e para suas instituições educacionais locais, já que muitas vezes os instrumentos de verificação e controle sobre a educação variam entre os países, o que muitas vezes dificulta o reconhecimento de diplomas entre si. Seria necessária a edição de legislações e instrumentos, garantindo assim, a validade e a qualidade da oferta de cursos que não são realizados de forma tradicional dentro das próprias localidades onde vive o cidadão estudante.

O surgimento de universidades que atuam pela *Internet* com oferta de ensino à distância, como uma opção de formação inicial ou continuada, tem sido uma tendência internacional que começa a delinear-se em várias partes do mundo. Apesar do oferecimento aligeirado de cursos superiores ou especializações à distância ter invadido o globo, há de se questionar a qualidade dessa oferta. Uma alternativa que é também uma tendência dentro deste contexto é a formação de parcerias para o desenvolvimento de projetos relacionados a uma política compartilhada de gestão e utilização de infraestrutura, entre outras, como apresentado nesta tese, o caso da UAB no Brasil.

Se, por um lado, as empresas por meio de suas universidades corporativas, avançaram na valorização e incentivo aos seus funcionários, oferecendo treinamento para o exercício de funções específicas, por outro cabe questionar a validade e a qualidade quanto à expansão de simples cursos de capacitação a cursos superiores que se tem operado de forma indiscriminada. É no mínimo preocupante a ação fragmentada e isolada que se revela nessa nova realidade.

As universidades corporativas, inclusive as virtuais, entraram no mundo até poucas décadas restrito ao setor educacional, público e privado, que tinha como objetivo único promover a educação de um país, e nesse crescente aligeirado pode-se avaliar positivamente o aumento do acesso de alunos a cursos superiores, em razão da facilidade e

⁹⁵ Cf. *Distance Learning Courses and Adult Education - The Open University*. www3.open.ac.uk/courses.

⁹⁶ A exemplo podemos citar o Consórcio entre Brasil e Estados Unidos de Cooperação em Ensino Superior e Educação Vocacional: <www.ea.ufrgs.br/graduacao/convenios/Univer_Americanas.doc> cujo programa proposto é criar uma parceria contínua entre 3 universidades das regiões Sul e Sudeste do Brasil e 3 universidades da região Sudoeste dos EUA para facilitar um intercâmbio contínuo de estudantes.

da numerosa oferta de instituições superiores particulares, que promovem uma forte concorrência entre si. A internacionalização desta oferta ultrapassa os limites da concorrência para além das fronteiras nacionais, gerando a formação de um mercado global da educação. Com a projeção da concorrência para fora dos níveis de proximidade, juntamente com outros fatores correlatos, um dos efeitos que começam a se manifestar é o modo pelo qual a sociedade e os alunos percebem a educação, avaliando sua qualidade e a eficiência de seus programas. Em função disso, estima-se que a progressiva dilatação da concorrência tenderá a motivar significativas transformações no campo educacional, redefinindo as características da Educação Superior.

As crescentes pressões relativas à avaliação da aprendizagem e da competência profissional do educador por parte dos alunos, isto é, a aplicação prática do ensino, revela importantes aspectos sobre o desenvolvimento do ensino, que até então não apareciam com tanta evidência. Essa avaliação de aspectos mais práticos coloca em xeque concepções preconceituosas, que determinavam a superioridade de uma instituição sobre outra, pela simples evocação de fama, prestígio ou falta destes. As características de motivação e os atrativos que cada faculdade detém são elementos que influenciam na questão da concorrência. Esses fatores estão correlacionados com as habilidades de *marketing* que as instituições utilizam, investindo dinheiro e projetos que demandam certo tempo para a conquista de fatias substanciais do mercado educacional.

Com as evoluções no campo educacional, delineiam-se alguns elementos que podem nos fazer antever de certa forma o futuro, ou diferentes projeções de vários futuros possíveis. Pela lógica dos acontecimentos, a inserção de determinados cenários está ligada a escolhas de comportamentos e ações. Esses cenários, dentro da globalização, promovem a crescente inserção das TIC nos cotidianos diversos, a ampliação do estudo e a qualificação cada vez mais refinada dos cursos superiores e de especializações e, ainda a formação continuada de professores, com o reconhecimento mútuo de diplomas por parte de diferentes países e as alianças educacionais entre diferentes grupos, com o apoio de diferentes setores interligados a educação.

A “globalização do próprio ensino superior”, se é que possamos assim denominar, requer parâmetros similares de qualidade, embora haja a necessidade de se respeitar as características próprias que cada local possui e que influenciam no ensino e na aprendizagem. É possível prever a legitimação de órgãos que apóiam a rede internacional

de ensino. A este propósito, Boaventura Santos (2003) faz uma crítica à privatização das universidades, quando afirma que

... a criação de empresas que forneçam professores, que forneçam currículos, que forneçam avaliações de professores, que forneçam avaliações de estudantes, que fazem a certificação dos cursos representariam a liberalização total (SANTOS, 2003, p. 45).

Em outras palavras, talvez essa liberalização ocorra, progressivamente, em âmbito local e nacional, e posteriormente em nível de grupos multinacionais. Em um processo de ampliação dos ambientes educacionais superiores tornam-se altamente provável a institucionalização de órgãos, privados ou não, que auxiliem no equilíbrio das relações educacionais internacionais. Neste quadro, a educação deixaria de ter um contexto de mera mercadoria a ser vendida como passagem para o mundo do trabalho, para atingir um patamar de homogeneidade e interligação entre culturas e nações. A cooperação, a divulgação de saberes e processos científicos determinariam uma ampla integração entre diferentes povos, portadores de visões muitas vezes antagônicas.

Os novos atores co-adjuvantes seriam os professores/pesquisadores que atuariam como verdadeiros embaixadores da educação, trazendo e buscando novas respostas capazes de solucionar problemas ou ampliar perspectivas locais. Assim como ocorre no comércio sem fronteiras, que acontece todos os dias por meio de *sites* da *Internet*, a educação globalizada estaria ao alcance de um número bem maior de cidadãos. A educação tomaria um lugar mais reconhecido do que já tem na atualidade, rompendo barreiras que estagnam alguns projetos educacionais. Assim, pela capacidade de perpetuação dos valores consagrados pela humanidade, e não apenas pelo mero acúmulo de informações sem nenhuma interligação, a educação teria adquirido um aspecto bem mais ampliado. Os avanços científicos e do pensamento em geral teriam um campo maior para serem propagados, não ficando segregados em um único local enquanto “espaço físico” ou “espaço social” (MASSEY, 1994). Em outras palavras, os mercados de trabalho sofreriam variações referentes a essa ampliação das perspectivas do campo educacional. Ao mesmo tempo em que influenciam a educação por basearem as próprias transformações educacionais, o mercado de trabalho é profundamente marcado por todas as modificações que alteram a macro-estrutura do sistema educacional superior.

Um terceiro ponto que queremos destacar nesta seção é a centralidade dos indivíduos na inovação e, entre os vários atores que participam do processo de ensino e aprendizagem, gostaríamos de destacar aqui o papel do professor.

Ao analisarmos as falas dos participantes vimos que inovação, enquanto uma perspectiva individual pressupõe que o professor se torne o próprio “*aparato tecnológico*” (ou tecnologia cultural⁹⁷) no processo de inovação enquanto mudança. Em outras palavras, não é a tecnologia que determina a inovação, mas a ação cultural do professor. Fernandes (2000), citado por Sousa, defende que

... à inovação se seguem duas outras fases necessárias à concretização da mudança: a de seleção, onde tem lugar a aceitação e a difusão individual e grupal, e a de integração, que se conclui pela adaptação mútua entre a inovação e o sistema cultural de que ela daí em diante passa a fazer parte (FERNANDES, 2000, p. 48-49).

Strauss (1970), ao definir cultura, não se refere a esta no coletivo, mas ao “*homem individualmente*”, isto é, valores, crenças, costumes podem até certo ponto ser correlacionados a determinados povos por tradições estabelecidas ao longo da história da civilização. A despeito desses valores e tradições, o homem, na perspectiva individual, é um ser que possui uma identidade pessoal que é compartilhada como cultura do particular para o coletivo.

Conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores fazem parte da experiência individual que precede o ser humano. Quer seja ele uma criança (aluno) ou um homem (professor). O conjunto desses valores, experiências subjetivas ou intersubjetivas constituem a formação individual do ser humano que se pode denominar de cultura (FORQUIN, 1993). Em outras palavras, tanto os professores como os alunos chegam à escola oriundos de classes e meios sociais diferentes, com características de uma cultura individual que influencia como responderão às solicitações e exigências próprias do processo educativo de ensinar e aprender.

Entretanto essa questão coincide com a democratização da escola pública de ensino fundamental, nos anos 70 e 80 no Brasil, quando a classe menos favorecida passa a ter acesso aos bancos escolares, obrigando os professores a procurar melhores condições profissionais (competência técnica, habilitação e certificação para o magistério). Com isso

⁹⁷ Apresentado no capítulo de Inovação pedagógica e as linguagens midiáticas no Curso de Pedagogia (UnB)

os cursos de Pedagogia receberam também em seus quadros não mais “professores da elite”, mas “aqueles” que se dispuseram a ensinar aos alunos menos favorecidos da classe trabalhadora.

Essa questão remete aos autores associados às teorias reprodutivistas da década de 70 como: Bowles Gintis (1976) nos EUA, Althusser (1987) na Inglaterra e Freire (1970) no Brasil. Mas os maiores representantes dessa corrente foram Bourdieu e Passeron com a obra – A Reprodução – onde associaram a estrutura de classe social aos resultados escolares, demonstrando que a ação pedagógica é uma “violência simbólica”⁹⁸, que tem por objetivo aplicar sanções. Os autores concluíram ainda que a chance de cada indivíduo é determinada por sua posição dentro do sistema de estratificação social, partindo de análises do sistema escolar.

Bourdieu e Passeron mostram que o sistema escolar tem uma dupla função: a reprodução cultural e a reprodução da estrutura de classes sociais. O sistema escolar promove os mais capazes, e estes através de um sistema meritocrático participam de privilégios e do sistema de força e poder dele derivado.

Em um contexto no qual a identidade profissional passa por um histórico de “crise” e o perfil que se delineia a partir dessa identidade remonta às teorias reprodutivistas, não houve surpresa que os participantes interpretassem a forma de aprender, que caracteriza a sua formação, predominantemente de maneira psicológica pelo interesse, motivação, vivência e ambiente. Confere-se especial atenção ao que Lüdke, em seu trabalho com formação de professores, chama de “clima ou ambiente” como um importante aspecto para a formação profissional a ser levado em consideração tanto por professores universitários tanto pelo professor pesquisador sobre a sua própria prática com sua turma (LÜDKE et al., 2001, p.66).

Portanto, ao fazermos uma analogia entre “*velhas práticas*” e “*crise de identidade*” (HALL, 2006), é possível compreendermos quando o participante da pesquisa se intitula uma “*pessoa inovadora*” como se fora ele o próprio objeto de tecnologia. Para Hall (2006), a “*crise de identidade*” faz parte de “*um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social*”

⁹⁸ Bourdieu define essa violência simbólica explicando que tanto quem sofre quanto quem a exerce não são conscientes de exercê-la ou de sofrê-la, pois ela ocorre através da cumplicidade tácita de ambos.

(HALL, 2006, p.8). Nessa perspectiva, o referencial deixa de ser estável e passa a ser mutável. Ao associarmos cultura na perspectiva individual e não mais coletiva, a identidade desse indivíduo passa a ser considerada pelo foco sociológico, o que Hall (2006) designa como “*identidade cultural moderna*”. Para o autor, as identidades estão sendo “*descentradas*”, isto é,

... deslocadas ou fragmentadas. (...) As identidades modernas estão entrando em colapso. (...) Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isto está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um ‘sentido de si’ estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma ‘crise de identidade’ para o indivíduo. O sujeito assume identidades diferentes, sendo elas contraditórias, em diferentes momentos (HALL, 2006, p.8-9).

Ao analisarmos a fala do participante, contemplamos a “*descentração*” a que se refere Hall (2006), uma vez que, diante de determinadas circunstâncias da sociedade pós-moderna, o indivíduo absorve papéis que lhe são confrontados nos diferentes cenários em que se encontra. Papéis esses que não podem mais ser fixos, mas incorporados ao cotidiano do indivíduo. Vejamos as definições que Hall faz sobre as diferentes identidades que assume o indivíduo ao longo de sua vida ao considerar o contexto histórico-social em que está inserido:

Identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam.

É definida historicamente e não biologicamente; o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” corrente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda história sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”.

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação de representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com

cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2006, p.13).

Como se observa, definir identidade demanda uma perspectiva para além da estrutura biológica e psicossocial; abrange uma dimensão histórico-antropológica do sujeito no espaço e no tempo. No cenário educacional, aqui tratado pelo participante, constatamos que, em determinadas circunstâncias, a cultura, a experiência pessoal, a “*identidade pessoal*” faz diferença independente da utilização de quaisquer “*aparatos tecnológicos*” (Professor Davi da Turma de GEPE – Entrevista). Portanto, o professor traz em si mesmo a inovação, que constitui sua individualidade ou, em outras palavras, faz parte da sua construção identitária. Logo, quando tratamos da inovação como mudança paradigmática, constatamos que a inovação está na essência da ação pedagógica do professor que torna-se, ontologicamente, inovadora.

5.3. Inovação pedagógica na UnB: o ‘utópico realizável’ como uma “Pedagogia da Possibilidade”

As definições - assim como o tempo, o espaço e os sujeitos - de inovação pedagógica aqui apresentadas, na visão dos participantes da pesquisa, revelam uma interconexão entre a inovação pedagógica compreendida por essa pesquisadora enquanto ‘utópico realizável’ como uma “*Pedagogia da Possibilidade*”. Nossos participantes, quando se referem ao conceito de inovação pedagógica, falam de algo que ainda está por vir, ou seja, de algo que ainda não existe em realidade, mas que pode ser construído. O que pode indicar uma condicionalidade vinculada à emergência e existência do novo, mas também a consciência da *possibilidade*. Em outras palavras, consideram a possibilidade, o sonho (utópico) como algo que possa ser ‘realizável’. Portanto, é possível conceber uma “*Pedagogia de Possibilidade*” que considere inovação pedagógica na perspectiva de novas concepções entre ensinar e aprender, reconhecendo as complexidades que envolvem também novas identidades para os partícipes do processo educativo. Em que o aluno e o professor são protagonistas no espaço escolar em que simultaneamente se é platéia e ator. E, no contexto dessas novas concepções emergir um paradigma capaz de substituir o paradigma educacional ancorado no processo de ensino e aprendizagem tradicional em que o professor ensina e o aluno aprende. Ou, ainda na concepção em que o aluno é o único responsável pelo seu processo de aprendizagem.

Etimologicamente utopia *ou-topos*, “nenhum lugar” na Filosofia significa dizer que:

... não existe em lugar algum; descrição de uma sociedade ideal; refere-se a um nível de ideal de vida proposto. Pode ser também a expressão da esperança, pois, graças ao projeto utópico – como antecipação teórica daquilo que “ainda-não-é” -, torna-se possível criar condições para a reforma social. No sentido pejorativo, refere-se ao ideal irrealizável (ARANHA & MARTINS, 1993, p. 382).

Ao falarmos em “*ideal irrealizável*” buscamos compreender *utopia*⁹⁹ no Mito da Caverna¹⁰⁰ em Platão (428-347 a.C) que,

... imagina uma caverna onde estão acorrentados os homens desde a infância, de tal forma que, não podendo se voltar para a entrada, apenas enxergam o fundo da caverna. Aí são projetadas as sombras das coisas que passam às suas costas, onde há uma fogueira. Se um desses homens conseguisse se soltar das correntes para contemplar à luz do dia os verdadeiros objetos, quando regressasse, relatando o que viu aos seus antigos companheiros, esses o tomariam por louco, não acreditando em suas palavras (ARANHA & MARTINS, 1993, p.95).

Segundo Aranha & Martins (1993) o Mito da Caverna pode ser analisado por dois ângulos:

Epistemológico (relativo ao conhecimento) em que o mito da caverna é uma alegoria a respeito das duas formas de conhecimento: na *teoria das ideias*, Platão distingue *o mundo sensível*, dos fenômenos, e *o mundo inteligível*, das ideias. O mundo sensível, acessível aos sentidos, é o mundo multiplicidade, do movimento, e é ilusório, pura sombra do verdadeiro mundo. (...) Portanto, acima do ilusório mundo sensível, há o mundo das ideias gerais, das essências imutáveis que o homem atinge pela contemplação e pela depuração dos enganos dos sentidos. Sendo as ideias a única verdade, o mundo dos fenômenos só existe na medida em que participa do mundo das ideias, do qual é apenas sombra ou cópia. Em outras palavras, o filósofo é considerado por Platão aquele que se libertou das correntes, ao contemplar a verdadeira realidade e ter passado da opinião (*doxa*) à ciência (*episteme*), deve retornar ao meio dos homens para orientá-los.

A dimensão da política – surgida da pergunta: como influenciar os homens que não se vêem? Cabe ao sábio (filósofo) ensinar e governar. Trata-se da necessidade da ação política, da transformação dos homens e da sociedade, desde que essa ação seja dirigida pelo modelo ideal contemplado. Em outras palavras, Platão concebia uma *sofocracia* (poder da sabedoria) em que os homens comuns são vítimas do conhecimento

⁹⁹ Thomas More (1480-1535) publicou *Utopia* (1516) sua obra mais famosa que consistia em uma *ilha-reino imaginária*. E em relação à concepção de Platão se assemelha por buscar através de uma alegoria o diálogo entre um tio e o sobrinho sobre uma “ilha-reino imaginária”.

¹⁰⁰ Da obra: A República, 1973.

imperfeito, da “*opinião*”, e, portanto devem ser dirigidos por homens que se distinguem pelo saber (ARANHA & MARTINS, 1993, pp.95-96).

Na dimensão política de um modelo aristocrático de poder (distinguido pela inteligência) que Platão concebe a ideia de uma cidade utópica – *Callipolis* – (Cidade Bela) que “*não existe, mas que deve ser o modelo da cidade ideal*” (ARANHA & MARTINS, 1993, p. 193). Em que o Estado seria responsável pela educação e *transmitida* pelos sábios a todos por igual até os vinte anos. Que posteriormente a esse período seriam separados de acordo com sua capacidade intelectual, em outras palavras:

Os que tinham “**alma de bronze**”, tinham a sensibilidade grosseira e por isto deviam se dedicar à agricultura, ao artesanato e ao comércio. Estes cuidariam da *subsistência da cidade*; Os que tinham “**alma de prata**”, eram separados após mais dez anos de estudo e a virtude e a coragem essencial aos guerreiros constituiriam a guarda do Estado, os soldados que cuidariam da *defesa da cidade*; Os que tinham “**alma de ouro**” eram considerados os mais notáveis, seriam instruídos na arte de pensar a dois, ou seja, na arte de dialogar. Estudariam Filosofia, que elevava a alma até o conhecimento mais puro e é a fonte de toda verdade. E aos cinquenta anos aqueles que passassem com sucesso pela série de provas estariam aptos a ser admitidos no corpo supremo dos magistrados. Caberia a eles o *governo da cidade*, o exercício do poder, pois apenas eles teriam a ciência da política (ARANHA & MARTINS, 1993, p.193).

Ao compreendermos nesta investigação inovação pedagógica como uma ‘utopia realizável’ e analisarmos o conceito de *utopia* em Platão podemos inferir que o Filósofo “contemplativo” concebia a existência de uma “*cidade bela*” como uma cidade perfeita que poderia ser “construída” a partir da mensuração do intelecto de seus habitantes. É fato que a “*cidade bela*” tampouco a “*cidade perfeita*” não existiu no mundo real e pela evolução ocorrida desde as concepções platônicas jamais chegamos perto, quiçá chegaremos um dia. A meu ver, podemos até não conseguirmos nos aproximar de uma sociedade equitativa e democrática, mas continuamente o Homem tem buscado respostas que nos aproxime dessa realidade. E acreditamos que a educação ainda é a linha “imaginária” traçada para se alcançar uma ‘utopia realizável’. Ao acreditarmos que “*quando secam os oásis utópicos estende-se um deserto de banalidade e perplexidade*” (HABERMAS, 1987).

... Insisto em minha tese de que a autoconfiança da modernidade é hoje como ontem estimulada por uma consciência da atualidade na qual o pensamento histórico e o pensamento utópico fundiram-se um ao outro (HABERMAS, 1987).

Na década de 1920 Mannheim já concebia a *utopia* como uma extensão fundamental da consciência histórica da modernidade e conceber-se sem ela significaria incorrer no risco de “*perder a vontade de plasmar a História e a capacidade de compreendê-la*” (DI GIORGI, 1993, p.25),

... um estado de espírito é utópico quando se orienta para objetos que não existem na situação real e, transcendendo a realidade, tende, se transformar em conduta, a abalar, parcial ou totalmente, o *status quo* (DI GIORGI, 1993, p.25).

Em Habermas (1987) utopia nos tempos modernos ou pós-modernos é concebida de uma mudança que tem a ver com o pensamento utópico e histórico. Em outras palavras,

... Hoje, as energias utópicas aparentam ter se esgotado, como se elas tivessem se retirado do pensamento histórico. O horizonte do futuro estreitou-se e o espírito da época, como a política, transformou-se profundamente. O futuro afigura-se negativamente; (...) As respostas dos intelectuais refletem uma perplexidade não menor que a dos políticos. Não é de forma alguma apenas realismo se uma perplexidade aceita temerariamente coloca-se cada vez mais no lugar de buscas de orientação que apontem para o futuro (HABERMAS, 1987).

Embora haja contrasenso na concepção de utopia em Habermas também concordamos e discordamos com o autor. Concordamos que é impossível conceber uma vida, um mundo sem utopia com o risco de perdermos a capacidade de sonhar algo que pode ser realizável; e discordamos quando diz que *as energias utópicas se esgotaram*. Parafraseando Sousa (2000) acreditamos que a consciência crítica do ato educativo intrínseco ao professor poderá favorecer com que a *utopia* venha a ser o gérmen *realizável* de uma inovação pedagógica na prática pedagógica em que alunos e professores sejam protagonistas na mudança do processo de ensino e aprendizagem. Pois acreditamos que o “*Professor,[é] figura tutelar e guardião, ao mesmo tempo em que [é] refém do sistema educativo, mas também autora lúcida e responsável pela transformação do país*” (SOUSA, 2000).

Para Sousa (2000), o ato educativo em uma perspectiva da complexidade exige um profissional,

... psicologicamente forte e amadurecida, que sabe o que quer, com uma determinada linha de orientação. Tem de ser uma pessoa realizada, com um alto nível de auto-estima e sentido integrado de identidade. Expressões inglesas como *being oneself, fully functioning self, self actualisation, self realization, adequate personality* ou *high-level*

wellness significam esse patamar máximo que contribui efetivamente para o bem-estar do professor e dos que o rodeiam (SOUSA, 2000).

Portanto, a inovação pedagógica como ‘utópico realizável’ representa a possibilidade de desafiar o *status quo* que rege a natureza da educação imprimindo novos papéis para professor e aluno. Requerendo uma prática pedagógica participativa, crítica, reflexiva, dialética e inovadora. Assim, o professor passa a ser mediador do conhecimento construído coletivamente e, também compartilha com o aluno a ação da prática pedagógica. Isso nos leva a considerar que a inovação exige primeiramente uma visão inovadora, ou seja, exige que professores e alunos comuniquem de ideias que informam possíveis transformações no cotidiano da prática pedagógica, como vemos nas falas dos participantes:

[...] E muitas coisas na educação, muitas tendências, muitas idéias, muitos educadores têm sido os porta vozes de idéias revolucionárias, algumas vezes idéias que se tornam práticas em alguns momentos, mas acabam derrotadas [...]. Isso tem a ver com o pensamento da educação humana porque ***você não faz mudanças sem idéias. Esse é o grande equívoco que se comete hoje, sobretudo numa sociedade tecnológica que as pessoas imaginam que as mudanças se fazem sem idéias*** [...] (Professor Davi – Grupo 01 – Turma de GEPE - Áudio).

[...] A prática pedagógica em relação a ser inicialmente mental? A gente não pode resumir a inovação pedagógica a meu ver, somente naquilo que é concreto. Acho que tudo se baseia no real e aquilo que ainda não é real. Aquilo que é concreto. ***A inovação pedagógica começa assim no seu modo de pensar, seu modo de ver, é bem relativo. É o modo de enxergar as relações.*** E o modo de enxergar você está fazendo inovação pedagógica, você está usando uma forma de pensar e essa forma de pensar não necessariamente se concretizou, primeiramente está só na parte mental e isso não deixa de ser inovação (Aluno Pedro – Grupo 01 – Entrevista).

Nossos participantes destacam que a inovação não pode ocorrer sem uma profunda transformação na forma de pensar e fazer educação. Exige uma mudança paradigmática, uma alteração na natureza do ato educativo, seja na escola e nos espaços não formais. Está vinculada, portanto, a insurgência de uma nova forma de enxergar a natureza do processo educacional de ensinar e aprender. Nesse sentido, inovação pedagógica como ruptura paradigmática das práticas educacionais tradicionais exige pensar a atuação do professor. Demanda também, segundo nossos participantes, que o professor assuma um posicionamento dialético-reflexivo, que é essencialmente crítico, frente às demandas da prática educativa no contexto atual. Esta perspectiva é descrita pelo Professor Davi na seguinte asserção:

No dia a dia da sociedade, nós vivemos essa mudança de um modo que a gente sente, mas nem sempre analisa, só que, no caso da educação, nós precisaríamos sentir, produzir essa mudança, e, sobretudo, analisar essa mudança pra saber em que de fato nós estamos mudando (Professor Davi – Turma de GEPE - Entrevista).

Uma “*Pedagogia da Possibilidade*”, que produza mudança - como sugere o Professor Davi – pressupõe a construção de uma nova realidade comprometida com a mudança em que alunos e professores envolvidos no processo educacional são igualmente partícipes. Logo, inovação pedagógica, como produtora de mudança na natureza da educação requer mais que alteração de métodos e currículos. Mas uma mudança capaz de promover uma transformação, uma ruptura, uma descontinuidade na forma de pensar e fazer educação.

Em outras palavras, é necessário que haja uma mudança ontológica no ofício do professor, no papel do aluno e como ambos se enxergam e se assumem na escola e no mundo em que estão inseridos. Assim, a mudança também abarca a natureza da educação frente às exigências requeridas por todos os setores da sociedade. Nessa perspectiva, a concepção de inovação pedagógica enquanto ‘utopia realizável’ emerge requisitando mais que ousadia para tornar-se possível, mas uma mudança ontológica no pensar e no fazer educacional, ou seja, na natureza da educação.

Conquanto seja fato o professor não ser mais a mola propulsora da construção do conhecimento, há de se considerar fatos e cargas históricas do passado que coabitam com exigências do presente e futuro do profissional de educação que geram “*sentimentos de mal-estar e incomodidade*”. Sousa (2000) faz uma reflexão sobre esses sentimentos e aqui citamos alguns com suas respectivas exigências:

O desenvolvimento avassalador do conhecimento – no passado, era preciso ser-se um verdadeiro *expert* na matéria: por isso é que se era professor. Neste momento, ninguém consegue dominar totalmente um conteúdo. No contexto de avanços científicos, a despeito de todas as outras fontes alternativas de informação, exige-se que o professor de hoje **continue a ser seguro cientificamente;**

Terá de conhecer e dominar metodologias e técnicas de ensino tão aliciantes como motivadoras, que não o ponham no centro da informação na sala de aula. Já não pode ser o “*sage on the stage*”, mas o “*guide on the side*”, que sabe definir objetivos, que utiliza recursos materiais apropriados, que conhece os pressupostos das relações de comunicação, que diferencia tipos de avaliação, que analisa os resultados, também em função de sua própria competência... enfim, o professor **tem de ser igualmente seguro didaticamente;**

Espera-se que o professor conheça igualmente teorias psicológicas de desenvolvimento e aprendizagem para melhor adaptar estes elementos didáticos ao grupo de alunos que lhe é confiado. **Espera-se que este professor seja também seguro ao nível do conhecimento psicológico do aluno;**

A demissão da família no apoio e acompanhamento ao educando. O ritmo da vida alucinante das sociedades modernas, com a entrada da mulher no mundo do trabalho, a colocação dos avós em depósitos esquecidos, o número crescente de famílias monoparentais ou pluriparentais (dois pais, duas mães), a ilusão de que um bom brinquedo substitui um gesto de carinho ou uma história, porque não há tempo para tal... enfim, todo este tipo de carência afetiva de que o aluno é eventualmente portador faz aumentar significativamente as suas responsabilidades, em áreas anteriormente voltadas à esfera íntima da família. Dele **se espera atualmente que assuma, a pouco e pouco, o papel de substituto do pai ou da mãe**, ou que seja, pelo menos, o amigo e companheiro em que o aluno possa confiar (SOUSA, 2000).

Ao analisarmos as falas de nossos participantes nas asserções acima podemos encontrar familiaridade com os sentimentos de mal-estar e incomodidade em Sousa (2000). Pois nossos participantes acreditam na possibilidade de mudança, mas é perceptível o incômodo como algumas questões se sobressaem em suas falas: não se pode negar que *“numa sociedade tecnológica as pessoas imaginam que as mudanças se fazem sem ideias”*; Inovação pedagógica pode ser concebida como um *“novo modo de pensar, de ver”* de se ter uma visão relativa em que se *“enxergue as relações”* e ainda, que é necessário sentir, produzir e, *“sobretudo, analisar essa mudança pra saber em que de fato nós estamos mudando”*.

Ao que retomamos as reflexões de Sousa (2000) que defende que o professor além de conviver com sentimentos de mal-estar e incomodidade continuamente, em termos axiológicos há igualmente um *“enorme campo de contradições”*:

Se parece haver consenso sobre a universalidade de valores como a paz, a justiça, a amizade e a solidariedade, como lutar contra todo um apelo sobreptício à violência, à exploração do corpo, ao consumismo, e à competição? Porque já não é aquela figura mítica, assepticamente distante sobre o estrado, ele convive no seu dia-a-dia com as contradições internas do sistema, que continua exigir que ele cumpra as funções de seriação e seleção pelas notas. Tal como os alunos, também ele faz parte do mundo real. Não pode, por isso, deixar de reconhecer que a interação entre o sistema científico-didático e o sistema psicológico se processa num contexto macro, onde jogam múltiplas e antagônicas forças sociais, provenientes dos sistemas axiológico, político, ideológico, cultural, econômico, religioso, etc., (SOUSA, 2000).

Com efeito, Paquay & Wagner (2001) avaliam que a postura do professor reflexivo pode ser considerada um paradigma.

A faceta-paradigma do professor reflexivo compreende, ao mesmo tempo, o professor que reflete sobre suas práticas e analisa seus efeitos e aquele que produz ferramentas inovadoras (PAQUAY & WAGNER, 2001, p. 153).

Para Di Giorgi (1993) a utopia possibilita permear o que é necessário para mudar a prática pedagógica, em outras palavras

... repensar a educação – particularmente a prática de sala de aula – à luz da plena consciência da ligação dela com o pensamento utópico, com tudo o que ele implica, é uma perspectiva fecunda que pode ser aplicada a problemas educacionais concretos (DI GIORGI, 1993, p.28).

Em suma, a perspectiva do professor ser o principal instrumento para uma ruptura paradigmática nos leva refletir uma mudança na prática pedagógica do professor em que o processo de ensino e aprendizagem seja comumente integrado ao educador e ao educando em um processo dialógico, reflexivo na construção do conhecimento. Com efeito, não se trata de mandar os professores de volta para a universidade, nem de esperar que esta se modifique para fazer "o novo". Trata-se de ousar resgatar do “tempo de universidade” os conhecimentos adquiridos, romper paradigmas arraigados e confrontá-los com as necessidades prementes que o novo apresenta, selecionar a essência, fortalecê-la e ampliá-la integrando o aluno como co-participe dessa mudança utópica, mas possível de se realizar.

Sumário

Neste capítulo descrevemos a partir das falas dos alunos e professores do Curso de Pedagogia a compreensão que os mesmos têm sobre inovação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem. O capítulo foi dividido em três partes.

A primeira parte explorou os vários conceitos de inovação pedagógica, que foram agrupados segundo a ênfase atribuída pelos participantes ora ao ensino, ora à aprendizagem, ora ao conhecimento e ora à mudança paradigmática em educação.

A segunda parte versou sobre o tempo, o espaço e os sujeitos da inovação, destacando o papel do professor. Finalmente, a terceira parte explorou o conceito de inovação pedagógica como ‘utopia realizável’ enquanto “*Pedagogia da Possibilidade*”

(FREIRE, 2001; SOUSA, 2000; McLAREN, 1998; SIMON, 1995) argumentando que a inovação pedagógica demanda uma mudança ontológica da natureza da educação e, consequentemente, das relações sociais.

METODOLOGIA E MÉTODOS ADOTADOS PARA O ESTUDO DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA ENTRE ALUNOS E PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNB: UM OLHAR ETNOGRÁFICO

O objetivo deste capítulo é descrever a abordagem metodológica adotada para a investigação da inovação pedagógica na prática dos futuros pedagogos e dos docentes do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB). Ele está dividido em cinco partes: a primeira apresenta o levantamento do aporte teórico-epistemológico-metodológico de pesquisa, com o propósito de fazer uso das contribuições teóricas e empíricas clássicas e contemporâneas e, assim justificar o porquê dessa pesquisadora ter adotado nesse estudo o método de pesquisa qualitativo com abordagem etnográfica e, como principais instrumentos a observação participante e a entrevista etnográfica.

A segunda parte versa sobre a escolha do *locus*, o perfil dos participantes da pesquisa, o projeto piloto, o acesso ao campo e o *design* do estudo.

A terceira parte dedicou-se à coleta de dados e apresentação da segunda parte dos instrumentos utilizados na investigação, mais especificamente ao estudo de caso etnográfico, à análise documental, à gravação em áudio e aos registros anotados em caderno de campo. A análise dos dados foi realizada de forma indutiva e interpretativa, dando origem a categorias e subcategorias que serão apresentadas nos capítulos dessa tese.

Logo, na quarta parte passaremos a explorar o processo de análise e validação dos dados. Finalmente, a quinta parte dedica-se a descrição dos resultados das análises, às considerações éticas e às contribuições metodológicas para futuras investigações.

6.1. Opções metodológicas: método qualitativo, abordagem etnográfica e instrumentos de pesquisa

6.1.1. Método Qualitativo

O método de pesquisa qualitativo emergiu marcado por rupturas em meio a uma evolução histórica. Defendida sob o ângulo de várias tendências e teorias (fenomenológica, construtivista, etnometológica, naturalista, interpretacionista, sócio-interacionista, feminista, pós-modernista e intercrítica) e autores como: Malinowsky (1922), Blumer (1937), Spradley (1979), Lapassade (1981), Hammersley e Athikson (1983), Erickson (1986), Kirk e Miller (1986), André (1986), LeCompte, Millroy e Preissie (1992), Bogdan e Biklen (1994), Denzim e Lincoln (2000), Vidich e Lyman (2000), Flick (2004), Macedo (2006), demarcaram e fundamentaram o campo da investigação qualitativa no século XX.

Para Bogdan & Biklen (1994) a partir de 1982 a pesquisa qualitativa tomou um novo direcionamento vez que, era um campo dominado por “[...] *questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, teste de hipóteses e estatística*” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 11). Os autores auxiliaram a levantar questionamentos que levaram à compreensão das diferentes utilizações da investigação qualitativa em educação enquanto método, em meio à discussão de inúmeros foros de debates sobre a dicotomia quantitativo x qualitativo. Questões epistemológicas e metodológicas deram lugar à aceitação da abordagem qualitativa como metodologia que contempla eficazmente, questões das Ciências Humanas e Sociais em nível investigativo. Apesar de não ser uma metodologia nova, a pesquisa qualitativa atende às especificidades das investigações científicas das Ciências Humanas e Sociais avaliando questões além da mensuração e da estatística.

De acordo com Flick (2004) a pesquisa qualitativa caracteriza-se pela “*apropriabilidade de métodos e teorias; Perspectivas dos participantes e sua diversidade; Reflexividade do pesquisador e da pesquisa; Variedade de abordagens e métodos na pesquisa qualitativa*” (FLICK, 2004, p.20). Para tanto, é preciso que se faça a escolha correta dos métodos e teorias, o reconhecimento e a análise de pontos de vista variados, reflexão sobre a própria pesquisa durante a produção do conhecimento, assim como a escolha de uma variedade de abordagens e métodos para coleta e análise de dados (FLICK, 2004, p.20).

A pesquisa qualitativa de cunho etnográfico foi escolhida para este estudo por permitir a “(...) *compreensão do modo como outras pessoas vêem a sua experiência, devendo ser encarada mais como uma ferramenta que permite aprender com as pessoas, do que um utensílio para estudar essas pessoas*” (SPRADLEY, 1979 Apud FINO 1999).

Blumer (1937) no que diz respeito a pluralização de estilos de vida e a interpretação de padrões de uma sociedade moderna e pós-moderna defendia que o cientista social necessita “*quase sempre*” de familiarizar-se com o fato e o que se propõe a estudar (BLUMER, 1937, p.33).

Guba e Lincoln (1994) definem paradigma como o “*sistema básico de crenças ou visão de mundo que guia o investigador, não somente na escolha de método, mas também de forma fundamental ontologicamente e epistemologicamente*” (GUBA e LINCOLN, 1994, p. 105). Em outras palavras, a escolha metodológica está vinculada à forma como o pesquisador compreende a realidade (ontologia) e produz conhecimento sobre esta realidade (epistemologia). Estas visões (ou paradigma da pesquisa) informam todas as fases da investigação, o que pode ser notado desde a construção da pergunta até a apresentação dos dados.

É possível observar estas inclinações paradigmáticas também em nosso estudo, o que se revela a partir da leitura das questões de pesquisa:

1. Como se dá a inovação pedagógica a partir da perspectiva de alunos e professores do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília – UnB?
2. Que percepções, impressões, expectativas, os alunos, professores, Chefes de Departamento, Coordenador Pedagógico e Direção da Faculdade de Educação da Universidade têm sobre as suas práticas pedagógicas e seus aspectos inovadores?
3. De que maneira inovação pedagógica emerge na formação dos alunos do Curso de Pedagogia da UnB?

Interessa-nos estudar a percepção dos próprios participantes (alunos e professores) sobre a inovação pedagógica em processo no Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília. Portanto, preocupa-nos conhecer a realidade como é construída pelos

participantes, através da sua ótica ou ponto de vista. Isto torna-se possível a medida que o conhecimento passa a ser construído através da interação entre os participantes do estudo e essa pesquisadora, que passara a participar daquela realidade.

Portanto, conforme voltamos às questões de pesquisa, nota-se que este estudo tem uma orientação ontológica e epistemológica que distancia-se do realismo e objetivismo das abordagens positivistas, aproximando-se das correntes interpretativistas e, mais especificamente, do sócio-interacionismo (MEAD, 1934; GOFFMAN, 1959). Este paradigma baseia-se em uma ontologia relativista e em uma epistemologia transacional, dialógica e subjetiva, já que a realidade é vista como uma construção social e, portanto, o conhecimento sobre tal realidade é construído pelos sujeitos em interação.

Esse tipo de ontologia e epistemologia exige que os métodos de pesquisa permitam a construção do conhecimento a partir da perspectiva dos participantes ou, em outras palavras, que permitam ao pesquisador analisar a realidade do ponto de vista dos participantes da investigação.

Lapassade (1982) a partir de Platão e de Rousseau estabeleceu um método fundado no princípio de não-intervenção que consiste em uma renúncia “[...] o mestre renuncia à autoridade. Mas uma outra renúncia é igualmente enunciada, através de toda a história da educação e das teorias que a acompanham [...]” (LAPASSADE, 1982. p.13).

O autor traz sua contribuição à metodologia qualitativa no quesito etnografia educacional quando afirma a partir de Emile que “[...] tudo consiste em não estragar o homem da natureza, adequando-o à sociedade” (LAPASSADE, 1982, p.58). Em outras palavras, para que possamos realmente conhecer o homem é necessário adentrarmos em seu mundo, pois não é possível conhecer o homem longe de seu “*habitat*”, mas para que não haja interferência externa é necessário imergir no meio, partilhar de experiências sem, no entanto interferir. “*Toda investigação social é, de certo modo, uma forma de observação participativa, uma vez que não é possível estudar o mundo social sem fazer parte dele*” (HAMMERSLEY & ATHIKSON, 1983).

Em suma, a pesquisa qualitativa através da etnografia busca encontrar sentido do fenômeno estudado *in loco*, interpretar e analisar o significado do mesmo a partir da visão daqueles que fazem parte do universo em que ocorre o próprio fenômeno. Em outras palavras, através da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico é possível extrair do

convívio pesquisando\pesquisador os significados que são observáveis com a imersão densa. E, assim a partir da coleta, interpretação e análise dos dados escrever os resultados teóricos empíricos e epistemológicos encontrados traduzidos em texto com o rigor que requer uma investigação científica. Portanto, a pesquisa qualitativa foi escolhida para este estudo por permitir a essa pesquisadora, através da abordagem etnográfica, uma imersão no cotidiano dos pesquisados possibilitando uma leitura mais fiel da realidade estudada a partir da visão e das vozes dos participantes da pesquisa.

6.1.2. Abordagem etnográfica

Escolhemos a abordagem etnográfica por ser “*uma abordagem de pesquisa qualitativa, desenvolvida por antropólogos para o estudo da cultura e da sociedade*”, mas que permite o “*estudo dos processos de interações sociais como um todo, a partir das perspectivas dos próprios pesquisandos*” (ERICKSON, 1993, p. 202 tradução nossa).

Malinowsky (1922) define etnografia como a “*compreensão do ponto de vista do outro, sua relação com a vida, bem como a sua visão de mundo*” (MALINOSWSKY, 1922, p. 25, apud SPRADLEY, 1979).

Para Spradley (1979), etnografia é a “*descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo*”. Em outras palavras, o autor entende etnografia como um método capaz de entender o “*modo de vida do outro*” da perspectiva do ponto de vista “*do outro*”. Nesse propósito, a pesquisa etnográfica privilegia “*o outro*” como participante ativo com o objetivo de compreender o fenômeno pesquisado. A construção do conhecimento ocorre da relação dialética do pesquisador e do pesquisado.

A problemática que envolve o cotidiano do pesquisador tem se voltado para a busca de referenciais teórico-metodológicos que possibilitem uma leitura mais competente da realidade. Preocupações na área da Educação têm nos levado a buscar contribuições em outros campos científicos para ampliar as possibilidades de análise dos nossos objetos, o que tem contribuído em muito na nossa forma de analisar a escola e as questões que a cercam.

A etnografia na educação com aporte nas antropologias busca referenciais para análises dos fenômenos educacionais. O que pode estabelecer uma aliança da Educação com a Antropologia. Nessa perspectiva, a etnografia é uma abordagem de pesquisa qualitativa, desenvolvida por antropólogos para o estudo da cultura e da sociedade, mas que tem despertado

crescente interesse em diversas áreas de estudo, visando o estudo dos processos de interações sociais como um todo, a partir das perspectivas dos próprios pesquisadores (ALVES, 2003, p.4).

Para o autor os princípios básicos da etnografia, se traduzem na centralidade do conceito de cultura na etnografia e na necessidade da “*descrição densa*” (GEERTZ 1989) (ALVES, 2003, p.4). A bom termo a Etnografia pode ser considerada “*a escrita do visível*” e para tal faz-se imprescindível “*a descrição densa*” que depende da qualidade de observação, de sensibilidade ao outro, do conhecimento sobre o contexto estudado, da perspicácia, imaginação científica do pesquisador, do tempo despendido no trabalho de campo bem como, da postura ética e neutra adotada na coleta e análise dos dados.

Segundo Ryler (citado por GEERTZ 1989) a “*descrição densa*” de determinada situação se enquadra nas características da pesquisa etnográfica que se preocupa em descrever com riqueza de detalhes, de forma mais completa possível, um grupo particular de pessoas. Descrição essa sempre escrita com a comparação etnológica em mente. O objeto da etnografia é esse conjunto de significantes em termos dos quais os eventos, fatos, ações, e contextos, são produzidos, percebidos e interpretados, e sem os quais não existem como categoria cultural. Esses conjuntos de significantes nos apresentam como estruturas inter-relacionadas, em múltiplos níveis de interpretação (OGBU, 1981).

Para Geertz (1989), o estudo da cultura deve basear-se no exercício da etnografia como prática de pesquisa propiciadora de uma “*descrição densa*” dos fatos ocorridos dentro de uma cultura, sendo descritiva e interpretativa dos atos dos sujeitos e das relações peculiares a cada *locus* de estudo. Para o autor praticar etnografia não é somente estabelecer relações, selecionar informantes transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário “*o que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma descrição densa*” (GEERTZ, 1989, p.15).

A fim de compreendermos o significado da etnografia enquanto método aplicado à pesquisa social e educacional, se faz necessário uma distinção entre etnologia e etnografia. Um dos pontos convergente entre essas duas abordagens de pesquisa é o interesse comparativo e a conexão histórica que possuem.

Termo originário do século XIX a Etnologia era utilizado para designar estudos comparativos dos modos de vida humana. Momento histórico em que muitos estudos se dedicaram à origem da vida humana e à sua linguagem. Dentre as quais encontram-se a

Arqueologia e a Lingüística histórica. Nesse contexto histórico a Etnologia emerge como Ciência, simultaneamente à Arqueologia, Filologia, Lingüística Histórica, Paleontologia e a teoria geral da evolução em Biologia (MATTOS, 2001).

Etnologia - Etno do grego *etnoe*, termo utilizado para designar os povos que não eram gregos - persas, latinos, egípcios. A palavra grega *elenoe* designava o povo grego e *etnoe* todos os outros povos. A parte log(o) da palavra, significa saber sobre alguma coisa ou mesmo relacionado ao estudo sistemático e científico. A partir da etimologia da palavra é possível concluir que etnologia é o termo utilizado para o estudo sistemático ou científico sobre o outro. Isto é,

Etnologia consiste no estudo comparativo sistemático da variedade de outros povos diferente do nosso. (...) é o ramo da Antropologia Cultural que estuda a cultura dos povos naturais, e ainda considerado o estudo e o conhecimento, sob o aspecto cultural, das populações primitivas (MATTOS, 2001, p.2-3).

A etnografia surge no final do século XIX e início do século XX, com o objetivo de buscar uma observação mais holística dos modos de vida das pessoas. Na literatura apareceu primeiramente em livros voltados à viagens com a descrição de sociedades exóticas. Grande parte dos livros publicados sofreram críticas por serem incompletos ou por dramatizarem de maneira excessiva os fatos descritos. A Etnografia se desenvolveu a partir do estudo de caso que descrevia o modo de vida dessas sociedades exóticas. Um dos marcos históricos que demarcam o surgimento da etnografia é o trabalho de *Margaret Mead - Coming of Age in Samoa*. No entanto, a etnologia ainda permanece como suporte para a etnografia moderna (MATTOS, 2001, p.2-3).

Etnografia - grafia vem do grego graf(o) significa escrever sobre alguma coisa em particular. Etn(o) como foi falado designava outros povos. Em tempos antigos quando se iniciava estudos de investigação sobre determinada sociedade primeiramente se recolhia todo tipo de informações sobre os povos que seriam investigados, transcrevendo-as. Assim, Etnografia é definida como,

... a especialidade da Antropologia, que tem por fim o estudo e a descrição dos povos, sua língua, etnia, religião, e manifestações materiais de suas atividades, é parte ou disciplina integrante da etnologia é a forma de descrição da cultura material de um determinado povo (MATTOS, 2001, p.2-3).

A utilização da etnografia na investigação dos fenômenos educacionais requer o olhar antropológico por parte do pesquisador. Magnani (1996) alega que em quaisquer domínios das práticas culturais, o importante ao olhar antropológico não é apenas o reconhecimento e registro da diversidade cultural, mas também “*a busca do significado de tais comportamentos: são experiências humanas - de sociabilidade, de trabalho, de entretenimento, de religiosidade - que só aparecem como exóticas, estranhas, ou até mesmo perigosas quando seu significado é desconhecido*” (MAGNANI, 1996, p.18 apud BELTRAME & CAMACHO, 2005, p.7). O processo de acercamento e descoberta desse significado pode ser trabalhoso, mas o resultado é enriquecedor: permite conhecer e participar de uma experiência nova, compartilhando-a com aqueles que a vivem como se fosse “*natural*”, posto que se trata de sua cultura (MAGNANI, 1996, p.18 apud BELTRAME & CAMACHO 2005, p.7).

Segundo Alves (2003), a etnografia procura se inserir na realidade que objetiva investigar, no intuito de retratar as interações que ocorrem no campo entre os sujeitos de determinado “*locus*” de estudo. Desta forma, ela pode ser denominada como uma pesquisa naturalística, ou seja, que estuda o fenômeno em seu acontecer natural.

Esta inserção se dá em uma conjuntura que é composta por realidades e mundos diferentes, que partem da construção de cada indivíduo imerso dentro de uma cultura local. Em cada “*locus*” de estudo se encontra uma unidade que se dá em meio a muitas diversidades que são particularidades do grupo pesquisado, se formando, assim, um conjunto único e peculiar que vê a realidade como construção dos sujeitos que compõem o “*locus*” de estudo (ALVES, 2003, p.4).

Se por um lado, a relação íntima e orgânica entre educação e cultura torna a etnografia uma metodologia interessante para interpretar o fenômeno educativo, por outro, pode trazer o problema do ‘olhar’ enviesado e ofuscado do pesquisador. Este problema, entretanto, torna-se superável através do atendimento ao princípio da relativização (MAGNANI, 1996).

O princípio da relativização é considerado indispensável tanto pelos antropólogos como pelos pesquisadores da educação adeptos da etnografia.

(...) A Antropologia (...) não dispensa o caráter relativizador que a presença do “outro” possibilita. É esse jogo de espelhos, é, essa imagem de si refletida no outro que orienta e conduz o olhar em busca de

significados ali, onde, à primeira vista, a visão desatenta ou preconceituosa só enxerga o exotismo, quando não o perigo, a anormalidade (MAGNANI, 1996, p.21).

As pesquisadoras André (1995 e 1986), Dauster (1994 e 1996) e Rockwell (1989) concordam entre si quanto ao reconhecimento da necessidade de atenção e cuidados especiais ao princípio da relativização nas pesquisas educacionais. O princípio da relativização consiste “*no descentramento da sociedade do observador, colocando o eixo de referência no universo “investigado”*” (DAUSTER 1989, Apud ANDRÉ, 1995, p.45). Isto significa que o investigador, através de um “olhar” relativizador, busca as significações do outro, admite lógicas diferentes das suas de entender, conceber e recriar o mundo e ultrapassar seus próprios valores (BELTRAME & CAMACHO 2005, p.10).

De acordo com André (1995), para que o pesquisador se aproxime dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado através da observação participante e da entrevista aprofundada são necessárias duas condições:

(...) Por um lado, as categorias de análise não podem ser impostas de fora para dentro, mas devem ser construídas ao longo do estudo, com base em um diálogo muito intenso com a teoria e em um transitar constante dessa para os dados e vice-versa. Por outro lado, é preciso não perder de vista a centralidade do conceito de cultura (...) o estudo etnográfico deve se orientar para a apreensão e a descrição dos significados culturais dos sujeitos (ANDRÉ, 1995, p.45).

Para vencer as dificuldades e se livrar dos riscos, o pesquisador necessita da relativização, entretanto, isto só pode ser possível em um momento em que já existe um vasto conhecimento a respeito de ‘outras’ culturas, o que pode dar uma dimensão comparativa como referência ao pesquisador de sua própria sociedade e cultura (VELHO & VIVEIROS, 1978, p.9).

Além dos cuidados com a relativização, ao estudar o que sua própria sociedade, ou o que está próximo, o investigador lança-se em um movimento de estranhamento, ou seja, em um esforço sistemático para analisar uma situação familiar como se ela fosse estranha. Esse processo de estranhar o familiar torna-se possível quando o pesquisador é capaz de confrontar intelectual e emocionalmente, variadas versões e interpretações de fatos e situações (ANDRÉ, 1995). A conceituação de André (1995) ao falar de “*olhar relativizador*” aproxima-se do que, em outras palavras, Flick (2004) denomina de “*reflexividade do pesquisador*”.

Se por um lado André (1995 e 1986), Dauster (1994 e 1996), Rockwell (1989) e Flick (2004) concordam entre si que na abordagem etnográfica há de se considerar um “*olhar relativizador*” e a “*reflexividade do pesquisador*”. Por outro, Macedo (2008) acredita que a cartografia cognitiva (OKADA & OKADA, 2008) elaborada a partir do mapeamento de redes do conhecimento corroboram com o “etnopesquisador” na “*análise e interpretação dos dados, como uma arte de rigor hermenêutico*” (MACEDO, 2008, p. 87). A proposição defendida por Macedo baseia-se na “*hermenêutica intercrítica nas investigações antropológicas*”. Em outras palavras,

Mapeando caminhos possíveis de construção para a compreensão pleiteada pelas pesquisas de inspiração epistemológica qualitativa. [...] A interpretação em etnopesquisa passa a ser um processo de tensão entre o pesquisador e as inteligibilidades das realidades pesquisadas em expressão (MACEDO, 2008, p.87).

Macedo (2006) considera a etnopesquisa sob a perspectiva crítica em que a pesquisa é radicada simultaneamente a partir do “*sujeito observador*” e do “*sujeito observado*”. Em outras palavras, para o autor é estabelecida uma relação entre o pesquisador e o pesquisando como “*sujeitos ativos e interativos no processo de investigação*”.

Para Barbier (1985) na etnopesquisa a “*escrita do sensível*” pode ser considerada como estratégia metodológica. Segundo o autor o foco dessa proposta abrange “*a voz ao participante*” e também “*o espaço da expressão da sua visão de mundo*”. Em outras palavras, o ambiente natural e o cotidiano da comunidade em que está inserido o sujeito são transmitidos a partir da visão que tem do meio em que está inserido. Portanto, o etnopesquisador com a sensibilidade de analisar essa visão busca ser fiel ao transcrevê-la (*escrita do sensível*).

Concordamos com a proposição dos autores aqui citados que defendem a etnografia na educação sob a perspectiva da pesquisa qualitativa que vai além da mensuração quantitativa e estatística de dados e busca contemplar através da etnografia a imersão no campo, a “*descrição densa*”, o “*olhar relativizador*”, a “*reflexividade do pesquisador*”, a “*visão do ambiente natural do observador e do observado*”, a “*intercrítica*”, os “*processos de interações sociais como um todo*”, a “*escrita sensível*”, maior fidedignidade da realidade vivenciada, compartilhada, crítica dos partícipes na investigação das Ciências Sociais em seu próprio *habitat*.

A fim de “*não estragar o homem da natureza*” (LAPASSADE, 1982, p.13), em outras palavras, para garantir o distanciamento e mesmo assim conhecer o homem no seu *habitat* é necessário adentrarmos em seu mundo sem, contudo interferir. A partir da própria visão do sujeito conhecermos o “seu mundo”. Paradoxalmente aproximando-nos e distanciando-nos simultaneamente e enxergar através do olhar do outro o seu cotidiano.

Para garantir esse distanciamento André (1995), propõe a triangulação dos procedimentos metodológicos sendo filtrada pelo referencial teórico. A triangulação dos procedimentos metodológicos se traduz na busca, pelo pesquisador, de: uma diversidade de sujeitos, no caso da pesquisa educacional, alunos, professores, pais, técnicos e outros; uma variedade de fontes de informações como entrevistas, observações, depoimentos orais e escritos documentos; diferentes perspectivas de interpretação de dados - Pedagogia, Antropologia, Psicologia, Sociologia, Lingüística, Política, História, Filosofia.

Afirmar isto significa dizer que ao realizarmos a pesquisa em questão com abordagem etnográfica não nos furtamos de considerar o ambiente escolar/acadêmico como espaço social e terreno cultural onde se criam e recriam conhecimentos, valores, significados e onde ocorrem movimentos de acomodação, de contestação e de resistência.

Portanto, nesse estudo recorreremos aos princípios básicos da etnografia tais como a necessidade do estranhamento e da “*descrição densa*”, o longo período de permanência no campo; definição do papel da teoria na pesquisa; e ainda, a administração da questão dialética da objetividade X participação. Procuramos também contemplar a perspectiva de uma diversidade de sujeitos (alunos, professores, chefes de departamento, coordenadores pedagógicos e direção), coletando uma variedade de informações que foram analisadas à luz do apoio teórico. Realizamos uma análise indutiva, a partir do conteúdo em sua totalidade para a sua particularidade, do geral para o particular e voltando-se ao geral (MATTOS, 2008).

Nesse contexto, evidencia-se que o método escolhido possibilitou a organização e reorganização de ações que orientem passos futuros, em um processo dialético de pesquisa e ações redirecionadas por essa pesquisadora como coletora e produtora de dados ao longo do processo, em análise contínua, impulsionando outras ações, “*a medida que tentamos entender a natureza da reflexão-na-ação, bem como as condições que a encorajam ou a inibem, estudamos um processo cognitivo que é amplamente influenciado por ‘emoções*

cognitivas' e pelo contexto social [...]” (SCHÖN, 1992, p.326). A este propósito, nessa investigação, o levantamento de dados aconteceu com a participação dos atores da pesquisa caracterizando a pesquisa-ação em que essa pesquisadora desempenhou papel ativo no equacionamento das situações encontradas durante a coleta e análise dos dados (THIOLLENT, 1996).

Ao optarmos pela abordagem qualitativa do tipo etnográfico, evidenciamos a influência das pesquisas educacionais de Lapassade, André, Erickson, Macedo, Spradley, Mattos, Bogdan e Biklen, Flick dentre outros aqui citados que defendem que a observação participante e a entrevista etnográfica, enquanto instrumentos de investigação se complementam, bem como, o relato de histórias de vida contribui para o aprofundamento dos dados coletados. Nesse quesito a etnografia emerge enquanto método alcançando no contexto das práticas pedagógicas como instrumento para coletar dados, com o objetivo de captar a realidade que permanece subjacente ao discurso dos atores sociais ou participantes da pesquisa. É possível afirmar que esta modalidade privilegia a ótica do participante, suas percepções e representações sobre a realidade possibilitando ao pesquisador a visão do “outro”, de sua cultura e de suas práticas escolares (MATTOS, 2002).

Portanto, passaremos agora a explorar primeiramente, a observação participante e a entrevista etnográfica como principais instrumentos adotados nessa pesquisa. E, posteriormente, na segunda parte desse capítulo, na seção que descreverá a coleta de dados apresentaremos os demais instrumentos utilizados (estudo de caso, documentos oficiais, registro em áudio e caderno de campo).

2.1.3. Observação Participante

Assim como a etnografia, a observação participante teve sua origem nos estudos da Antropologia e Sociologia sendo considerada como um dos principais instrumentos na pesquisa qualitativa para coleta de dados empíricos. *“Em situações em que as pessoas desenvolvem pesquisas em cenários naturais a fim de examinar a realidade social”* (HOLLOWAY & WHEELER, 1996).

A observação participante foi defendida no universo científico por Malinowski na década de 20 e introduzida pela Escola de Chicago enquanto técnica capaz de modificar a ação do pesquisador que por está inserido no grupo vivencia juntamente com esse grupo a realidade pesquisada *“propiciando interações que contribuem para a mudança de*

comportamento do grupo observado de forma não intencional” (MALINOWSKI, 1975; MINAYO, 2004). Para Schultz (1976) a flexibilidade da observação participante é uma característica que favorece a interação com o objeto de estudo e, por conseguinte com o objetivo da pesquisa e com a escolha da metodologia.

Diversos autores norte-americanos, europeus e brasileiros adotam a pesquisa qualitativa defendem a observação participante como instrumento eficaz de coleta de dados empíricos. Portanto, apresentaremos nesse estudo teorias que ora convergem, ora divergem a respeito da conceituação e utilização da observação participante como instrumento de coleta de dados empíricos na pesquisa qualitativa. Dentre os diversos autores que se dedicam à temática apresentaremos a concepção sob a perspectiva de: Haguette (1995), Bogdan e Biklen (1994), Minayo (1994), Becker (1994), Stenhouse (1993), Triviños (1987), Adler e Adler (1987), Erickson (1986), André (1986), Lapassade (1981), Goode e Hatt (1979), Spradley (1979), Schultz (1976), Gold (1958). Embora a observação participante seja defendida na pesquisa qualitativa por diversos autores algumas concepções divergem quanto as linhas de abordagem como as de Haguette (1995) e Minayo (1994).

Para Goode & Hatt (1979), embora a observação participante seja uma técnica simultaneamente antiga e moderna por ser capaz de apreender a realidade empírica, para que seja validada cientificamente requer “*planejamento em relação o que observar e como observar*”. A este propósito, o ato de observar pode ser considerado quase que um ato nato do ser humano, meio pelo qual frequentemente conhece e compreende coisas, pessoas, situações a partir da utilização de vários sentidos. Em outras palavras, observar é um ato intelectual de concentrar os sentidos para obtenção de determinada informação em um contexto real (DA MATA, 1978; DENZIN, 1989).

A observação participante difere do simples ato de “observar” no momento em que o “observador etnográfico” é treinado para manter-se no foco da investigação. O que implica também não interferir no campo. Conquanto notadamente nas Ciências Sociais a observação participante seja conhecida como técnica utilizada na pesquisa qualitativa na obtenção de dados empíricos que não faz uso de uma estruturação formal. Para que a observação participante obtenha validade como técnica científica é necessário que o “observador” não se abstenha de alguns cuidados como o planejamento e o foco no objeto do estudo (ANDRÉ, 1986).

Denzin (1989), Cicourel (1990), Becker (1993), Minayo (1994), Holloway e Wheeler (1996), utilizam a partir de Gold (1958) uma classificação para a observação participante em que a variação ocorre de acordo com o papel assumido pelo pesquisador no campo. São elas:

1) **o participante total** é aquele que se propõe a participar em todas as atividades do grupo, atuando como fosse um de seus membros e sua identidade é desconhecida pelos participantes; 2) **o participante como observador** o pesquisador estabelece uma relação que se limita ao trabalho de campo, a participação ocorre de forma mais profunda possível, através das rotinas cotidianas e da vivência de situações relevantes; 3) **o observador como participante** ocorre através de relações breves e superficiais, nas quais a observação se desenvolve de maneira mais formal é utilizada para complementar o uso de entrevistas; e finalmente 4) **o observador total** é aquele em que não há interação social entre o pesquisador os sujeitos da pesquisa os quais não sabem que estão sendo observados, também utilizado para complemento de outras técnicas de coleta de dados (MINAYO, 1994; DENZIN, 1989; GOLD, 1958).

Spradley (1979) estabelece parâmetros que favorecem uma pesquisa etnográfica e a observação participante ocorre em níveis e recebe a seguinte classificação:

observação passiva que ocorre em um primeiro momento da pesquisa em que o pesquisador delimita o espaço da pesquisa, faz indagações, anotações e se situa no ambiente a ser pesquisado; e, 2) **observação ativa** que ocorre em um segundo momento quando o pesquisador já tenha delimitado o espaço, adquirido as informações necessárias faz uma imersão no campo e estabelece intensa interação com os participantes da pesquisa (SPRADLEY, 1980).

Lapassade (1982, 1991, 1992, 2001) considera a observação participante sob a perspectiva da inserção do investigador “*no seio do grupo*” que deve observar e manter certa distância a fim de evitar provocar ou participar das mudanças do meio estudado. A este propósito, Lapassade (2001) (citado por ADLER & ADLER, 1994) classifica a observação participante em três tipos: periférica, ativa e completa.

a) **Observação participante periférica** (*Peripheral Membership*) – é escolhido pelos investigadores que consideram ser indispensável um determinado grau de implicação para captarem a visão do mundo dos observados e uma participação apenas suficiente para serem admitidos como “membros”, sem, no entanto, serem admitidos no centro das atividades. b) **Observação participante ativa** (*Active Membership*) – é adotado pelos investigadores que se esforçam por adquirir um determinado *status* no seio do grupo ou da instituição em estudo. Esse *status* é o que lhes permitirá participar em todas as atividades como membro, mas mantendo certa distanciação do gênero. c) **Observação participante completa** (*Complete Membership*) – divide-se em duas

subcategorias: por oportunidade, caso o investigador seja já membro da situação que irá estudar, e por conversão, como forma de cumprir uma recomendação etnometodológica, segundo a qual o investigador deve tornar-se o fenômeno que estuda (ADLER e ADLER 1987).

A concepção de observação participante de Lapassade (1982) se aproxima da concepção de Wolcott (1975) que acredita na capacidade do etnógrafo de valorizar a vida como um “nativo” no campo e ao mesmo tempo distanciar-se do mesmo a fim de conceber a representação da realidade na contextualização adequada. “*O interesse compulsivo do etnógrafo é continuamente investigar a vida social humana e as formas pelas quais as pessoas enfrentam sua condição humana*” (WOLCOTT, 1975 tradução nossa).

Para Adler & Adler (1987) a observação participante consiste em recolher impressões que se encontram ao redor do observador, ou seja, um “(...) *contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado*” (ADLER e ADLER 1987, p. 26). Para os autores, assim como para Erickson (1993) e Stenhouse (1993) a observação participante é,

fundamentalmente naturalista na sua essência, ocorre no contexto natural da ocorrência, entre os atores que seriam naturalmente, participantes na interação (...). Goza de vantagem de situar observador no interior da complexidade fenomenológica do mundo, onde as conexões, correlações e causas podem ser testemunhas conforme se revelam (ADLER e ADLER, 1987, p.81).

Assim, como outros autores Stenhouse (1993) considera a observação participante como principal instrumento utilizado na etnografia para coleta de dados. Para o autor o observador faz parte da vida da comunidade que investiga,

...o observador participante toma parte na vida da comunidade que estuda, aprendendo a linguagem e os costumes durante esse processo, mas, ao mesmo tempo, retendo a sua própria perspectiva, a partir da qual estuda a vida daquela comunidade em vez de simplesmente adotar a cultura e “tornar-se nativo” (STENHOUSE, 1993, p.66-67).

Bokdan & Biklen (1994) estabelecem a observação participante sob a perspectiva do “*observador completo*” como um investigador que não participa em nenhuma atividade do campo de estudo e a do “*observador participante*” que tem um envolvimento com todas as atividades desenvolvidas no campo. Assim, os autores nomeiam a observação participante a partir da interferência ou não do “observador”. Em outras palavras, o papel e a postura adotados pelo pesquisador no campo é que determinará os resultados da imersão no campo investigado. No conceito de André (2004) a observação participante é assim denominada

por admitir um grau de interação do pesquisador com a situação estudada, simultaneamente “afetando-se” e sendo “afetada por ela”.

Portanto, é necessário encontrar um ponto de equilíbrio entre os dois tipos de observação a fim de situações extremas não prejudicarem o trabalho de campo. “*É necessário calcular a quantidade correta de participação e o modo como se deve participar*” (BOKDAN & BIKLEN, 1994, p.125), Os autores defendem que o investigador precisa ter em mente que “*a sua meta prioritária é a de recolher dados*” e que o bom senso pode ajudá-lo a desempenhar sua investigação, em um processo contínuo de reflexão, perguntando-se se a sua intervenção se relaciona ou não com objetivo principal de “*recolher dados*” (BOKDAN & BIKLEN 1994, p.126).

Em suma, as teorias de observação participante ativa e colaborativa - de distanciamento, de imparcialidade, delimitação do campo, imersão no contexto natural, foco no objeto de estudo - aqui defendidas por Lapassade, Erickson, Bogdan e Biklen, Stenhouse, Spradley, e André caracterizam a observação participante em que ocorreu parte da coleta de dados nessa investigação.

Em outras palavras, a observação foi feita com a participação *in loco* dessa pesquisadora em diversos momentos do cotidiano dos pesquisandos. Com a observação participante essa pesquisadora teve a oportunidade em diversos momentos de compartilhar com os participantes da pesquisa nos corredores, nos jardins, na lanchonete, nos intervalos, antes e depois das aulas o que possibilitou a observação do comportamento dos mesmos em uma diversidade de locais e momentos do cotidiano acadêmico e não somente na sala de aula. Para André (1986) a observação participante dentre outras técnicas de pesquisa possibilita um contato do pesquisador com o objeto do estudo, acompanhando e vivenciando *in loco* as experiências diárias junto com os pesquisandos e com isso apreende o que os mesmos têm sobre suas ações e sobre a realidade social.

Nesse estudo realizamos observação participante ativa/colaborativa primariamente na turma de GEPE (Projeto 2), eleita como estudo de caso e, secundariamente, junto a alunos de outros componentes curriculares e professores do Curso de Pedagogia. As observações foram realizadas durante o ano de 2007 na Faculdade de Educação, iniciando-se no mês de agosto, quando retornei à UnB após a pesquisa piloto e a defesa pública do projeto em Funchal. No primeiro mês, durante a greve, realizei visitas semanais à

Universidade, quando pude conhecer a rotina da Faculdade de Educação, mesmo sem aulas. Observei a luta dos professores que reivindicavam melhores condições de trabalho e que, apesar da greve, continuavam presentes na Universidade, o que permitiu o agendamento e a concessão das entrevistas. Por exemplo, neste período observei os docentes no atendimento de seus alunos e na realização de atividades relacionadas às suas próprias pesquisas.

Após o reinício das aulas, em setembro, iniciei a observação participante junto aos alunos do Curso de Pedagogia, dedicando-me à observação da turma de GEPE, a qual elegi como caso particular para estudo. Fui apresentada à turma pelo professor Davi, que assumiu o grupo na segunda semana de aula do semestre devido à enfermidade da professora titular. Apresentei-me ao professor previamente, já que ele era também o Chefe do Departamento. Nesta ocasião dialogamos sobre os objetivos da pesquisa e combinamos os termos da minha participação em sua turma. Cabe assinalar que todos os professores e alunos da UnB me receberam com curiosidade (e ora com relutância), me indagando com frequência sobre o objetivo do estudo e sobre o Curso de Pedagogia. Gradualmente, tornei-me familiar e senti-me acolhida na instituição.

A aula desta turma acontecia uma vez por semana, das 14 às 18 horas às quartas-feiras. Neste dia eu chegava antes da aula e ficava até depois do horário, quando encontrava os alunos e professores do curso para dialogar sobre suas experiências e visões do curso. Durante este período também fui convidada a participar de atividades extra-classe junto aos alunos da Faculdade de Educação. Observações de campo foram, portanto, realizadas dentro da sala de aula da turma GEPE e nas dependências da Universidade (lanchonete, jardins, corredores), onde pude interagir com os alunos da turma de GEPE e também com alunos matriculados em todos os semestres do Curso de Pedagogia. Ocasionalmente, em razão do desconforto causado pelo calor e barulho de algumas salas, o professor de GEPE ministrava as aulas nos jardins da Faculdade, as quais também foram observadas. Durante as aulas todos os comentários e atividades também foram registrados no caderno e gravados em áudio, como veremos na segunda parte desse capítulo.

2.1.4. Entrevista

Para Spradley (1979) a entrevista etnográfica é ferramenta importante na construção da realidade pesquisada em diferentes situações. Em outras palavras, a

entrevista propicia ao pesquisador compreender e pensar sob a ótica do participante da pesquisa o cotidiano da realidade social em que está inserido. Segundo o autor, a entrevista etnográfica representa importante instrumento de coleta de dados empíricos e deve ser realizada simultaneamente à observação participante.

Na perspectiva da pesquisa qualitativa por seu caráter interativo, a entrevista é considerada um meio democrático para levantamento de dados (ANDRÉ, 1986). Para André (2004) através da adoção da observação participante e da entrevista como instrumentos etnográficos é possível “*documentar o não-documentado*”. Em outras palavras, com a utilização desses instrumentos é possível

desvelar os encontros e desencontros que permeia o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (ANDRÉ, 2004, p.41).

Triviños (1987) elege a entrevista etnográfica do tipo semi-estruturada como o instrumento que melhor propicia ao pesquisador a obtenção de uma quantidade maior de informações ao longo da entrevista. Em outras palavras, apesar da utilização de um roteiro pré-estabelecido pelo pesquisador a flexibilidade da entrevista semi-estruturada favorece que outras informações sejam acrescentadas, modificadas ao longo da conversa com o participante da pesquisa.

Nessa perspectiva Spradley (1979), defende que ao adotar a entrevista etnográfica o pesquisador obterá melhor resultado se a conduzir de maneira cordial e paulatinamente introduzir novos elementos as questões pré-estabelecidas. Para o autor a entrevista etnográfica não poderá assemelhar-se a um “*interrogatório formal*”, mas que a condução do pesquisador favorecerá ou não para que se mantenha um ambiente harmônico e cooperativo. Para tanto se faz necessário que o pesquisador explique de forma clara os objetivos do estudo, assim como as questões da entrevista, àqueles que a irão conceder.

Spradley (1979) identifica três tipos de questões que devem ser levadas em consideração na elaboração de roteiros e execução da entrevista etnográfica:

1) **descritivas** que constituem a base da entrevista etnográfica e tem por objetivo ampliar as explicações e as representações de mundo que fazem os participantes do estudo; 2) **estruturais** complementam as questões descritivas e tem por objetivo explorar a organização mental do conhecimento cultural que o participante possui; e 3) **contraste** têm por

finalidade identificar e comparar os dados inferidos pelos participantes, que podem divergir ao longo da entrevista (SPRADLEY, 1979 tradução nossa).

A entrevista é um evento de fala. De acordo com Labov & Fanshel (1977) em etnografia esse evento se constitui em uma conversa onde ambos os envolvidos (entrevistador e entrevistado) tem múltiplas tarefas a serem cumpridas. Tais tarefas envolvem engajamento, troca, cumplicidade e doação que torna esse evento uma situação única de compartilhamento íntimo, subjetivo, revelador, cujo produto é a informação reveladora e significativa para o entrevistador.

A entrevista pode ser classificada em dois tipos fundamentais: estruturada (fechada) ou semi-estruturada (aberta).

Fechada ou estruturada quando as perguntas já estão previstas, assim como a ordem e a maneira de formulá-las, e o entrevistador não pode alterar nenhuma destas disposições. **Aberta ou semi-estruturada**, pelo contrário, o entrevistador tem ampla liberdade para as perguntas ou para suas intervenções, permitindo-se toda a flexibilidade necessária em cada caso particular (MATTOS et al 1993).

Para Mattos et al (1993) a compreensão da entrevista etnográfica é a oportunidade que o entrevistador tem sobre o detalhamento dos dados obtidos através do trabalho de campo de modo a ampliá-los de maneira vívida e substantiva. Objetivando interpretar a subjetividade do entrevistado auxiliando-o a tornar-se reflexivo, narrativo e ativo na forma de agir ao ser entrevistado de modo a melhor contribuir para as informações sobre os dados a serem obtidos.

Haguette (1995) define a entrevista semi-estruturada como um processo interativo estabelecido entre o entrevistador (pesquisador) e o entrevistado (pesquisando) que tem por objetivo a obtenção de informações através de um roteiro pré-estabelecido com foco em uma determinada problemática. Para Minayo (1994), a entrevista etnográfica valoriza a fala individual do entrevistado na perspectiva que seja revelada “*condições estruturais, sistemas, normas e símbolos*”.

Nessa investigação, optamos pela entrevista semi-estruturada como recurso metodológico por suas características flexíveis, que extrapola a função de apenas fornecer dados para a investigação. Quanto ao direcionamento das questões que emergiram a partir de roteiro, de forma que os entrevistados sentiam-se livres para responder e inferir outras

questões, sendo possível a essa pesquisadora decidir por omitir alguma pergunta já contemplada juntamente em outra (FLICK, 2004, p.106).

Para Macedo (2000) a escolha da entrevista semi-estruturada como recurso metodológico pode ser significativo na perspectiva da *“apreensão de sentidos e significados e na compreensão das realidades humanas, na medida em que toma como uma premissa irremediável que o real é sempre resultante de uma conceituação”* (MACEDO, 2000, p.165). Embora o autor considere a utilização da entrevista semi-estruturada um recurso metodológico significativo também por sua característica flexível chama atenção para que o pesquisador faça uso de um roteiro a ser seguido com *“questões objetivas que abarquem as metas da investigação”* (MACEDO, 2000).

Nessa perspectiva, optou-se nessa investigação pela entrevista “aberta” ou semi-estruturada por favorecer a fala dos participantes da pesquisa que tiveram a oportunidade de discorrer livremente sobre suas experiências, sem, contudo fugir do foco principal proposto nas questões da entrevista.

Entrevistamos alunos e professores do Curso de Pedagogia da UnB. Os professores do curso foram convidados a participar a partir de um *e-mail* padrão enviado a todos com a apresentação da pesquisa. Este mesmo convite foi deixado de forma impressa no escaninho de todos os docentes da Faculdade de Educação, sendo respondido por 14 deles. Estavam incluídos os Chefes de Departamento, assim como o Coordenador Pedagógico do Curso e a Diretora.

As entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade dos professores, sendo realizadas na Faculdade de Educação, nas salas dos próprios professores e nos gabinetes dos Chefes de Departamento, do Coordenador e da Diretora. O horário das entrevistas era flexível e adaptou-se à rotina dos professores e da própria universidade, acontecendo tanto pela manhã, no horário de almoço e, às vezes, à noite. As entrevistas com professores tiveram duração variada, levando em média uma hora.

As entrevistas com alunos também ocorreram nas dependências da Faculdade de Educação em salas de aula desocupadas e ao ar livre, pois a Universidade possui um campus arborizado que circunda o prédio da Faculdade. Entrevistas com alunos dos diversos componentes curriculares ocorreram ao longo do semestre letivo, enquanto as

entrevistas com os alunos da turma GEPE foram agendadas para o final do semestre, nas duas últimas semanas.

Cabe justificar que entrevistei os alunos da turma GEPE no final do semestre, como mencionado anteriormente, com o intuito de aprofundar temas e questões observados em sala de aula. Em outras palavras, as entrevistas aprofundaram e consubstanciaram os dados coletados durante o período e, além disso, como já havia uma relação de confiança e familiaridade entre os alunos e a pesquisadora, as entrevistas ocorreram com uma fluidez e espontaneidade que, caso contrário, talvez não fosse possível. De fato, Goldenberg (2004) compara a entrevista a uma relação pessoal que depende da “*criação de uma atmosfera amistosa e de confiança*” (GOLDENBERG, 2004, p.90).

É muito importante não se criar antagonismo ou suspeita nas primeiras abordagens. As atitudes e opiniões do pesquisador não podem aparecer em primeiro plano. Ele deve tentar ser o mais neutro possível, não sugerindo respostas (GOLDENBERG, 2004, p.90).

As entrevistas com os alunos da turma de GEPE aconteceram no intervalo das aulas, mas às vezes antes ou depois das mesmas. Combinamos os horários que se adequavam às suas disponibilidades, como resultado, metade dos concluintes da turma concedeu entrevistas que duraram entre 30 minutos e uma hora. Os momentos compartilhados com os alunos de GEPE ao longo das entrevistas propiciou uma busca de sentidos que foram construídos ao longo da convivência com os mesmos durante as aulas de GEPE o que favoreceu conhecer, a partir da visão dos participantes, a realidade em que estavam inseridos.

Nessa investigação, o roteiro das entrevistas foi o mesmo para os alunos da turma de GEPE e para os demais alunos da Pedagogia. Entretanto, as perguntas foram adaptadas para contemplar as interações e questões que surgiram nas aulas durante o semestre. Brandão (2002) afirma que as entrevistas em nada se assemelham a uma simples “conversa”. Para a autora a entrevista requer atenção permanente do pesquisador aos objetivos que se pretende investigar, “*obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e o conteúdo da fala do entrevistado, os encadeamentos, as indecisões, contradições, as expressões e gestos*” (BRANDÃO, 2002, p.40).

Assim, embora o roteiro fosse o mesmo, nossas questões foram adaptadas para contemplar a voz e as experiências vividas pelos alunos na disciplina GEPE. Para Kaufmann (1996) não cabe ao entrevistado apenas o papel de dar informações, ao se envolver com o trabalho há uma interação que vai além de uma conversa usual. Por sua vez, o pesquisador sob o seu ponto de vista, deve se convencer que *“ele ocupa uma posição de observação privilegiada, na tomada direta sobre a construção social da realidade através da pessoa que fala na sua frente”* (KAUFMANN, 1996, p.60).

Mattos et al (1993) corroboram quando afirmam que o processo de entrevistar possibilita ao entrevistador aprofundar-se nos dados coletados durante a observação participante e com isso dar voz aos sujeitos e participantes da pesquisa. A entrevista semi-estruturada teve um roteiro centrado na percepção dos participantes da pesquisa quanto a Inovação Pedagógica e suas implicações na prática docente dos professores do Curso de Pedagogia e no Plano Acadêmico da Universidade.

As transcrições das entrevistas foram feitas *ipsi literis* sendo posteriormente excluídos alguns excessos e vícios de linguagem no intuito de proporcionar maior fluidez ao texto, que se constituiu em uma narrativa descritiva sobre o tema investigado. Segue o roteiro das entrevistas realizadas nesse estudo.

Quadro 6.1. Roteiro de Entrevista semi-estruturada feita aos alunos e alunas do Curso de Pedagogia - participantes primários.

Sou aluna de doutorado da Universidade da Madeira (UMA-PT) e estou investigando Inovação Pedagógica no curso de Pedagogia e gostaria de conversar um pouco com você sobre isso. Gostaria que você se apresentasse, falasse a sua idade e o semestre em que está matriculado (a).

1. Como você define inovação pedagógica?
2. Você poderia exemplificar inovação pedagógica a partir da prática dos seus professores?
3. Como você percebe inovação pedagógica no Plano Acadêmico (Currículo) do seu curso?
4. Ao analisar o currículo de Pedagogia da UnB observei a questão da oferta de projetos. Fale-me um pouco sobre esses projetos.

Quadro 6.2. Roteiro de Entrevista semi-estruturada feita aos Professores, Chefes de Departamento, Coordenador Pedagógico do Curso de Pedagogia – participantes secundários.

Sou aluna de doutorado da Universidade da Madeira (UMA-PT) e estou investigando Inovação Pedagógica no curso de Pedagogia e gostaria de conversar um pouco com você sobre isso. Gostaria que você se apresentasse, falasse a sua idade e o semestre em que está matriculado (a).

1. Como você define inovação pedagógica?
2. Você poderia exemplificar inovação pedagógica a partir da prática dos seus professores?
3. Como você percebe inovação pedagógica no Plano Acadêmico (Currículo) do seu curso?
4. Ao analisar o currículo de Pedagogia da UnB observei a questão da oferta de projetos. Fale-me um pouco sobre esses projetos.

6.2. Desenho da investigação

6.2.1. Locus do estudo: Universidade de Brasília (UnB)

Como *locus* de estudo foi escolhido a Universidade de Brasília (UnB), localizada no Campus Universitário 1 - Darcy Ribeiro nome recebido em homenagem a um dos criadores e primeiro Reitor da UnB. Sua localização privilegiada idealizada pelo urbanista Lúcio Costa situa-se no Centro da Capital brasileira na Asa Norte, em área especial, projetada para ser uma “Cidade Universitária”.

Pelo grau de importância, no contexto histórico do Brasil como a primeira universidade pública planejada simultaneamente à construção de Brasília, a UnB emerge com características peculiares, como a prática política de Colegiado e não mais a de tradicional Cátedra. Criada com a perspectiva de ser uma universidade de modelo de vanguarda educacional. Surgiu a partir de um planejamento voltado para a comunidade brasiliense e estruturada em moldes e contornos que refletissem essa comunidade influenciando sobremaneira as demais universidades públicas brasileiras.

Para Darcy Ribeiro (1961), a UnB surgiu nesse contexto diferenciado, tendo como funções:

- a) Ampliar as exíguas oportunidades de educação oferecidas à juventude brasileira.
- b) Diversificar as modalidades de formação científica e tecnológica atualmente ministradas, instituindo as novas orientações técnico-profissionais que o incremento da produção, a expansão dos serviços e das atividades intelectuais estariam a exigir.
- c) Contribuir para que Brasília exercesse, efetivamente, a função integradora que se propõe assumir, pela criação de um núcleo de ensino superior aberto aos jovens de todo o país e a uma parcela da juventude da América Latina e de um centro de pesquisas científicas e de estudos de alto padrão.
- d) Assegurar a Brasília a categoria intelectual que ela precisa ter como capital do país, tornando-a, prontamente, capaz de imprimir caráter renovador aos empreendimentos que deverá projetar e executar.
- e) Garantir à nova capital a capacidade de interagir com os nossos principais centros culturais, para ensejar o pleno desenvolvimento das ciências, das letras e das artes em todo o Brasil.
- f) Facilitar aos poderes públicos o assessoramento de que careciam em todos os ramos do saber, o que somente uma universidade poderia prover.
- g) Dar à população de Brasília perspectiva cultural que a liberte do grave risco de fazer-se medíocre e provinciana, no cenário urbanístico e arquitetônico mais moderno do mundo (RIBEIRO, 1961, p. 161-230).

a) Curso de Pedagogia na UnB

O concluinte do Curso de Pedagogia da universidade pesquisada receberá diploma de Licenciado em Pedagogia. O referido curso destina-se a formar profissionais para o Magistério de Educação Infantil e Início de Escolarização para atuar junto aos diferentes sujeitos da aprendizagem no Ensino Fundamental (crianças, jovens e adultos) e para a gestão do trabalho pedagógico em espaços escolares e não escolares, tais como empresas, hospitais, museus, ONG's etc.

O Curso de Pedagogia possui carga horária de 3.210 horas, dispostos em 214 créditos distribuídos em Disciplinas Obrigatórias (43%), Disciplinas de Áreas Temáticas (21%), Projetos (19%), Estudos Independentes (11%) e Trabalho Final de Curso (6%). A

duração do Curso é de aproximadamente 04 anos, distribuídos em 28 créditos por semestre letivo.

A Faculdade de Educação oferece 150 (cento e cinquenta) vagas por semestre para o Curso de Pedagogia (distribuídas no diurno e noturno) na modalidade presencial e à distância, indistintamente. No ano de 2005 contava com 2000 (dois mil) alunos matriculados.

b) Projeto 2 - GEPE

A Disciplina selecionada foi Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão – GEPE (conhecida por Projeto 2) - Código da Disciplina: 194646; sendo o professor responsável (no 2º Semestre de 2007) substituto da titular da Cadeira. A periodicidade das aulas era de 01 vez por semana com carga horária diária de 4h/a. As aulas aconteciam às quartas-feiras, no horário de 14h às 18h no prédio da FE-1, no subsolo. Na turma “B” inicialmente encontravam-se matriculados 20 (vinte) alunos e desses foram frequentes e concluintes 14 isto é, aproximadamente 70% do quantitativo inicialmente matriculado.

O Professor substituto assumiu a turma na segunda semana de aula (do 2º Semestre letivo), sendo esta pesquisadora apresentada e inserida no campo para observação participante da Disciplina GEPE no terceiro encontro da turma. Não houve aula no primeiro dia (semana) de aula (por falta de professor) e no segundo dia (semana) ainda não havia recebido autorização do professor substituto, somente sendo possível iniciar a pesquisa de campo no terceiro dia (semana) de aula. A observação participante ocorreu no período de 03/10/2007 a 12/12/2007 perfazendo um total de 11 (onze) encontros presenciais ao longo do semestre letivo.

A Disciplina de GEPE é um espaço curricular que apresenta características bem delineadas em sua ementa e objetivos que versa trabalhar uma perspectiva geral da problemática da Educação. O *Projeto 2* é um espaço curricular que se propõe a fazer uma articulação com a prática da Pedagogia através de contatos e reconhecimento do campo de estudos e de formação escolhido pelos alunos de Pedagogia.

O foco central de Projeto 2 é a descoberta da “identidade” profissional e acadêmica da Pedagogia e seus principais campos de atuação, diz o Professor Substituto da Cadeira ao

explicar sobre a sua metodologia de trabalho, acrescentando que as atividades desenvolvidas prioritariamente estão sob forma de seminários, em um clima harmonioso, “*sem deixar de ser sério e metodologicamente adequado a essa técnica de trabalho acadêmico*”. Um ambiente descontraído e estimulante à participação e ao debate. O Professor estimula os alunos a registrar em um “diário de classe” que o Professor denominava de “*Diário de Bordo*” os elementos que lhes pareçam importantes e apropriados para alcançar os objetivos previstos no Currículo, ou seja, “*refletir sobre a Pedagogia e o ser pedagogo, sobre os espaços de atuação, o estatuto epistemológico da disciplina (Educação)*”. O Professor orienta os alunos a registrarem fatos, informações que irão adquirir ao longo de todo o curso e não somente na disciplina de GEPE, enfatiza a importância desse registro como um marinheiro em alto mar que registra em um “diário de bordo” todas as ocorrências importantes durante a viagem.

Segundo o Professor a Disciplina¹⁰¹ de GEPE tem como objetivo proporcionar aos alunos de Pedagogia um panorama geral da Educação brasileira em especial a educação na perspectiva do pedagogo preparado para atuar em espaços escolares e não escolares da sociedade. Para melhor compreensão segue os dados de GEPE e a ementa e objetivos do referido espaço curricular distribuído e debatido pelo professor com a turma “B” no primeiro encontro letivo de Projeto 2 do ano de 2007:

¹⁰¹ O componente curricular Projeto 2 era oferecido aos alunos do 2º. semestre do curso de Pedagogia, mas como não era pré-requisito para outras disciplinas a turma continha alunos matriculados de vários semestres.

Quadro 6.3. Ementa da disciplina Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão (GEPE-Projeto 2)

Disciplina Projeto 2: Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão – GEPE

Código da Disciplina: 194646

Turma: “B” - Período: 2º Semestre\2007

Professora Titular da Disciplina: Sofia

Professor Substituto: Davi

Periodicidade: 1 vez por semana (4ª feira) com 4 h/a

Alunos inicialmente matriculados na Disciplina: 20

Alunos desistentes: 02

Alunos infreqüentes: 04

Alunos concluintes: 14

Ementa: “Educação, Pedagogia: o estado da discussão epistemológica. As questões fundamentais da educação, nas dimensões social, política, escolar, pessoal/profissional – o professor, o pedagogo. Ensino, aprendizagem, conhecimento (teoria, prática) conteúdo (informação), métodos (de ensinar e de aprender), meios e materiais (comunicação, tecnologias e linguagens), avaliação (em processo, formativa, somativa, “provas”). A arte de ensinar e a técnica de ensinar: a visão do professor como artista, técnico ou tecnólogo – em qualquer caso, como educador e, sobretudo, como profissional. Grandes pedagogos, suas idéias e suas obras. Alguns expoentes do pensamento e prática educativa no Brasil. O Curso de Pedagogia. Os diferentes espaços do fazer pedagógico: escola, comunidade, meio-ambiente, jovens e adultos, jovens em situações de risco”.

Objetivos: O objetivo deste espaço curricular é trabalhar uma perspectiva geral da problemática da educação, caracterizando os conhecimentos essenciais sobre a Pedagogia, de um ponto de vista científico e epistemológico e, particularmente, no que concerne ao pedagogo/professor/profissional e sua identidade no contexto social, político e pedagógico brasileiro.

Específico: Propiciar aos estudantes do segundo semestre (do fluxo do Curso de Pedagogia) a oportunidade de aprofundar a reflexão, como projeto pessoal de formação, sobre sua opção acadêmica e profissional. Este projeto caracteriza-se como uma introdução às questões e aos campos teóricos específicos da Pedagogia, em diferentes aspectos desta área do conhecimento. A consecução deste objetivo requer, também, o contato com o fazer pedagógico através do estudo e do debate com profissionais da área atuantes no campo, preferencialmente relacionados ao Curso de Pedagogia da FE/UnB, atuais ou egressos.

6.2.2. Participantes da Pesquisa

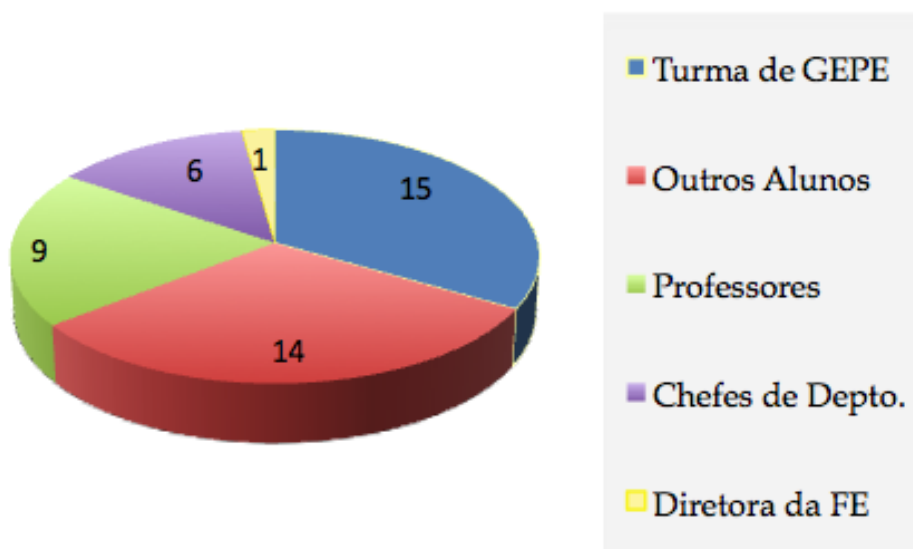
Constituíram-se participantes primários desse estudo alunos e alunas do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB) matriculados no 2º. Semestre de 2007, na Disciplina de Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão – GEPE conhecida como *Projeto 2*, e alunos e alunas matriculados em outros semestres, tais como 1º., 3º., 4º., 5º., 6º., 7º. e 8º. Com o intuito de ampliar a compreensão do campo investigado, participaram da pesquisa alunos e alunas matriculados do 1º ao 8º Semestre do Curso de Pedagogia da universidade pesquisada. Os alunos e o professor de GEPE constituíram ainda os participantes do estudo de caso etnográfico. Como participantes secundários se encontram a Diretora, Chefes de Departamento, Coordenadores Pedagógicos, e Professores da Faculdade de Educação (FE) da UnB.

No total foram 42 (quarenta e dois) os sujeitos desse estudo, considerados participantes primários os alunos e o professor da turma de GEPE e os alunos de outras turmas e, como participantes secundários os professores, Chefes de Departamento, Coordenador Pedagógico e Direção da Faculdade de Educação da UnB. Afim de preservar a identidade dos participantes os mesmos serão identificados ao longo dos capítulos com nomes fictícios. E, receberão a classificação em grupos distintos.

- Grupo 1 – formado pelo professor e os alunos da turma de GEPE. Destacamos o nome do professor da disciplina como Professor Davi.
- Grupo 2 – composto pelos alunos de outros componentes curriculares que participaram nesse estudo.
- Grupo 3 – representa os Chefes de Departamento, Coordenador Pedagógico, e Direção da Faculdade de Educação.
- Grupo 4 – é formado pelos professores do Curso de Pedagogia da universidade pesquisada nesse estudo.

Descrevemos a figura a seguir o quantitativo de participantes desse estudo.

Figura 6.1. Representação quantitativa dos participantes da pesquisa¹⁰².



¹⁰² A divergência no somatório geral se dá ao fato que o Professor de GEPE também ser Chefe de Departamento.

A faixa etária dos alunos e alunas participantes primários da pesquisa variou entre 18 (dezoito) e 29 (vinte e nove) anos. Do total desses participantes 08 eram do gênero masculino (aproximadamente 20%) e 33 do gênero feminino (aproximadamente 80%).

6.2.3. Projeto Piloto

Em 2006 elaboramos o projeto de pesquisa a ser submetido para defesa pública e depósito junto à Universidade da Madeira – UMA. Através da pesquisa piloto buscamos conhecer a natureza das expectativas entre alunos e alunas do último semestre do Curso de Pedagogia (Formandos) e entre os profissionais pedagogos no primeiro ano pós-graduação (Pós-Formados).

A seleção e a execução do projeto piloto foram realizadas em 04 universidades: 02 no Rio de Janeiro - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Campus Maracanã, e Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO), Campus Caxias; e, 02 no Distrito Federal - Universidade de Brasília (UnB), Campus Asa Norte, e o Centro Universitário do Distrito Federal (UnIDF), Campus Asa Sul.

No período de agosto a dezembro de 2006 com a pesquisa piloto foram despendidas mais de 250 horas de visitas às referidas universidades. A frequência das visitas às universidades do Rio de Janeiro se deu durante todo mês de outubro, e as visitas às universidades do Distrito Federal ocorreram duas vezes por semana durante o mês de novembro. O piloto foi realizado com 71 participantes sendo totalizado: 21 entrevistas com alunos, professores, Chefes de Departamento, Coordenadores Pedagógicos e Diretores das Faculdades de Educação das quatro universidades e ainda a aplicação de 50 questionários a alunos do último semestre do Curso de Pedagogia.

A coleta e análise dos dados com as expectativas dos sujeitos foram realizadas entre as universidades com o objetivo de determinar a necessidade ou não de incluir as 04 universidades ou optar por uma delas. E ainda com o objetivo de contrastar os dados e apontar a direção que essa pesquisadora iria tomar em sua investigação de doutorado.

Como já indicamos nesse capítulo, os dados coletados no piloto indicavam que a UnB oferecia em seu Projeto Acadêmico um diferencial inovador que permitiria contribuir para o ineditismo da pesquisa que realizaríamos. Este ineditismo se pautava em dois focos: o Projeto Acadêmico formulado a partir de projetos como componentes curriculares e a

diversidade oferecida ao aluno para realização do curso – presencial – semi-presencial e *on-line* com a utilização das plataformas *Moodle* e *E-proinfo* oferecidas pelo Ministério da Educação.

Portanto, ao visualizarmos nesta universidade um diferencial das outras observadas no projeto piloto, a partir não somente da observação participante, das entrevistas, mas principalmente do resultado dos 39 (trinta e nove) questionários respondidos pelos alunos, após análise dos dados coletados optamos por focar o nosso estudo na Universidade de Brasília.

6.2.4. Acesso ao campo

O trabalho de campo visto sob a perspectiva de Geertz (1989) vislumbra a etnografia como estudo da cultura, possibilitando-nos visualizar como este pode ser usado como método de investigação também na área da Educação. A este propósito, o estudo etnográfico com a imersão no campo possibilita o estudo da sala de aula sob a perspectiva de dentro da sala para fora e não de fora pra dentro.

A imersão no campo demandou uma interação dessa pesquisadora com os participantes da pesquisa em diversas situações sociais. Em outras palavras, a interação ora era definida por mim mesma, ora pelos participantes ou pela situação. Frente à situação particular da pesquisa, estive em jogo a minha capacidade de empatia, de observação e de (minha) aceitação pelo grupo (MINAYO, 1993).

Inicialmente foi agendado um encontro com a Diretora da Faculdade de Educação da universidade pesquisada para verificar a possibilidade e viabilidade da realização da presente pesquisa. Após contato formal com a Diretora, no dia 09/10/2006, no qual foram apresentados os objetivos da pesquisa, obteve-se autorização para que pudéssemos adentrar ao campo para realização do estudo. A Diretora em questão autorizou por escrito e solicitou aos Chefes de Departamento que acolhessem a determinação de colaboração com o trabalho, os quais o fizeram de bom grado, tendo em vista que a pesquisadora já havia realizado o piloto na Instituição e, portanto, já conhecia um grande número dos participantes secundários.

Embora o corpo docente da universidade estivesse em greve, foi possível após autorização da Direção contatos e agendamento com os participantes secundários -

Professores, Chefes de Departamento, Coordenador Pedagógico e Direção da Faculdade de Educação - que concederam a essa pesquisadora entrevistas. Foram agendadas e concedidas entrevistas com os Chefes dos Departamentos responsáveis pelo Curso de Pedagogia – Departamento de Planejamento e Administração (DPA); Departamento de Métodos e Técnicas (MTC) e do Departamento de Teoria e Fundamentos (DTF) e, ainda com um dos Coordenadores do Curso de Pedagogia. As entrevistas ocorreram apesar da greve institucional o que favoreceu o trabalho dessa pesquisadora.

Na primeira semana de setembro de 2007, após o fim de greve institucional, procedemos a seleção da turma para o início da observação participante. Agendamos contato com o Professor Substituto da Disciplina Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão – GEPE (conhecida como Projeto 2) para apresentação dos objetivos da pesquisa e coleta de informações sobre dia, horário e local da ministração das aulas.

Simultaneamente à imersão no campo para estudar as aulas de GEPE, elaboramos roteiro de entrevista semi-estruturada e foram realizados encontros com alunos matriculados em outros componentes curriculares e em outros semestres, para concessão das entrevistas.

As entrevistas ocorreram nas dependências da Faculdade de Educação, nos dias e horários previamente agendados (por e-mail e telefone). Sendo que as entrevistas com os alunos da turma de GEPE, intencionalmente, só ocorreram nas duas últimas semanas de aula (do 2º Semestre de 2007).

6.2.5. *Design Teórico da Pesquisa*

Com o objetivo de ilustrar o arcabouço teórico-metodológico-epistemológico que orientou este estudo elaboramos a Figura 6.2 que representa o *design* da pesquisa. Nela apresentamos de forma dialética a maneira pela qual emerge as vozes dos participantes a partir da abordagem etnográfica visualizada no interior do triângulo cujas linhas são pontilhadas de modo a indicar a fluidez com que os dados ultrapassam os limites e tangenciam em seu interior os *loci* da pesquisa:

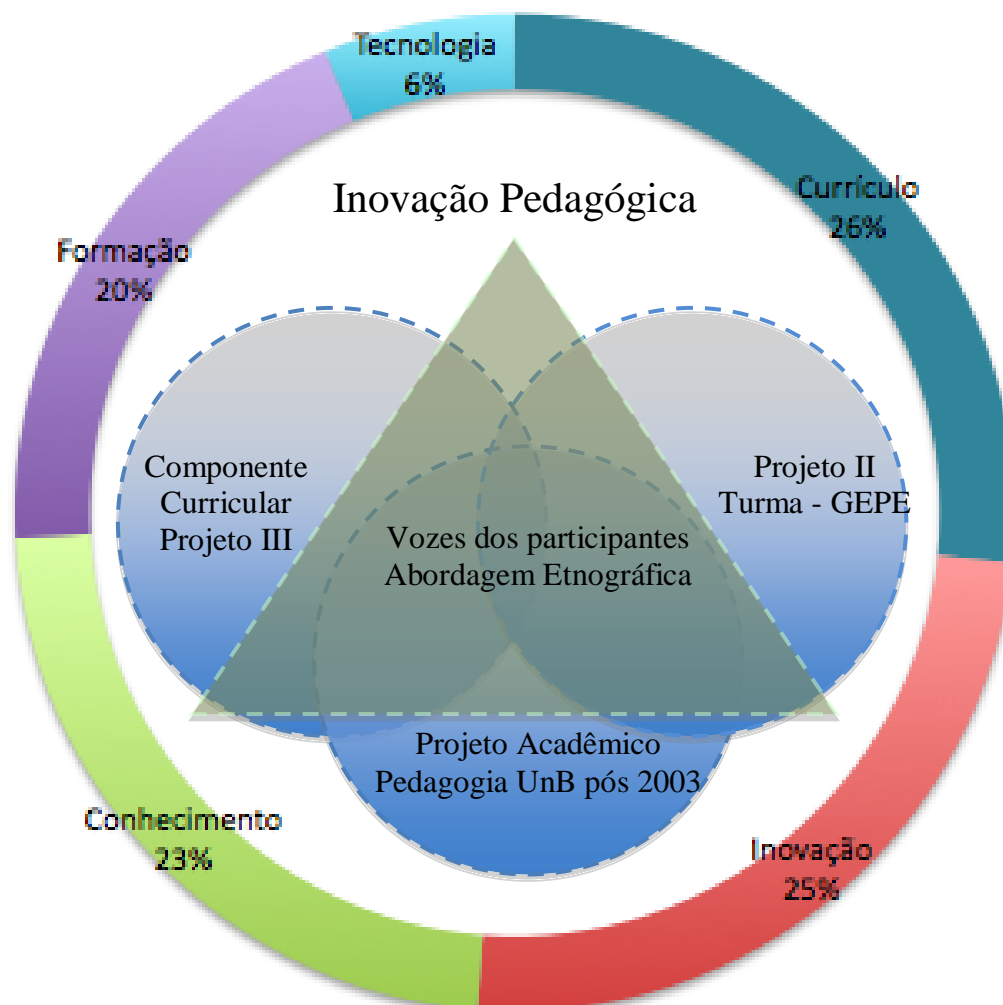
1) Componente curricular – Projeto 3, no qual os diversos níveis de alunos e professores contribuíram através de entrevistas dentre outros dados;

2) O Projeto 2 Turma de GEPE, que compôs o grupo do estudo de caso etnográfico; e

3) O Projeto acadêmico do Curso de Pedagogia da UnB, pós 2003 que num escopo mais amplo compôs o universo da pesquisa. Estes três espaços foram representados por círculos que se interconectam no interior do triângulo e também tem as suas bordas pontilhadas sugerindo a fluidez das informações e dos espaços de interface.

Todos estes espaços, incluindo os círculos e o triângulo emergem para o espaço em branco que representa o novo, o inédito, a inovação pedagógica – objeto do estudo. Num processo dialético, com o uso das ferramentas da abordagem etnográfica chegou-se às análises temáticas que compõem as categorias expressas no círculo maior, cujos percentuais representam a frequência com que os participantes expressaram suas vozes, opiniões, significados sobre a inovação pedagógica no curso de Pedagogia, novamente, as linhas pontilhadas representam no interior do círculo a fluidez dessas informações em relação ao corpo maior de dados, em um processo dialético.

Figura 6.2. Design teórico da investigação da “inovação pedagógica” com alunos e professores do Curso de Pedagogia da UnB.



6.3. Coleta de Dados

Para Mattos (2001) a etnografia é um processo guiado preponderantemente pelo senso questionador do etnógrafo. Deste modo, a utilização de técnicas e procedimentos etnográficos, não segue padrões rígidos ou pré-determinados, mas sim, o senso que o etnógrafo desenvolve a partir do trabalho de campo no contexto social da pesquisa. Neste estudo realizamos um estudo de caso etnográfico na turma GEPE, do Curso de Pedagogia da UnB, utilizando como principais instrumentos para coleta de dados - tanto do caso como do universo pesquisado (Curso de Pedagogia) - a observação participante, a entrevista, os registros em áudio e o caderno de campo. A tabela a seguir apresenta um

sumário do perfil dos participantes, bem como a configuração dos instrumentos utilizados nesse estudo, passaremos a descrever a seguir o estudo de caso, o registro em áudio, os documentos oficiais e o caderno de campo que complementam os instrumentos utilizados nessa investigação de observação participante e entrevista já descritos nesse capítulo.

Lista de abreviações da Tabela 6.1.	
M\F	Sexo (Masculino ou Feminino)
Sem	Semestre matriculado
Idade	Variação entre 18 e 29 anos
O.P.	Observação Participante
E.C.	Estudo de Caso
Entr.	Entrevista
Docs.	Documentos Oficiais
Cad. Campo	Caderno de Campo
Áudio	Registro em Áudio

Tabela 6.1. Perfil dos participantes da pesquisa e dos instrumentos utilizados.

	No.	Participantes	M/F	Sem	Idade	Instrumentos					Cad. Campo
						O.P	E.C.	Entr.	Docs	Áudio	
GRUPO 01 Turma de GEPE	1.	Abigail	F	5º	22						
	2.	Ana	F	-	-						
	3.	Ester	F	2º	19						
	4.	José	M	2º	19						
	5.	Maria	F	-	-						
	6.	Marta	F	-	-						
	7.	Paulo	M	4º	24						
	8.	Pedro	M	2º	21						
	9.	Miriã	F	-	-						
	10.	Rebeca	F	7º	29						
	11.	Rute	F	-	-						
	12.	Sara	F	3º	19						
	13.	Débora	F	3º	20						
	14.	Raabe	F	-	-						
	15.	Madalena	F	-	-						
GRUPO 02 Alunos de outras turmas	01.	Amabel	F	8º	26						
	02.	Raquel	F	8º	25						
	03.	Fernanda	F	1º	19						
	04.	Patrícia	F	2º	18						
	05.	Guilherme	M	1º	18						
	06.	Raimunda	F	1º	20						
	07.	Juscilene	F	6º	21						
	08.	Thaís	F	5º	20						
	09.	Beatriz	F	2º	18						
	10.	Maria José	F	2º	19						
	11.	Sueli	F	2º	21						
	12.	Fátima	F	4º	21						
	13.	Bárbara	F	5º	23						
	14.	Cirlane	F								
GRUPO 03 ¹⁰³	01.	Lena	F								
	02.	Alan	M								
	03.	Selminha	F								
	04.	Alanrecio	M								
	05.	Antonio	M								
	06.	Davi (GEPE)	M								
GRUPO 04 Docentes do curso	01.	Carmen	F								
	02.	Hilza	F								
	03.	Leonor	F								
	04.	Luceli	F								
	05.	Mª Helena	F								
	06.	Mariinha	F								
	07.	Madalena	F								
	08.	Zenaide	F								
	09.	Davi (GEPE)									

¹⁰³ Chefes de Departamento, Coordenadores Pedagógicos e Direção. O referente grupo também faz parte do corpo docente da universidade pesquisada, isto é simultaneamente aos cargos ocupados também ministram aulas em componentes curriculares do curso de Pedagogia da UnB, inclusive a Diretora da Faculdade de Educação.

6.3.1. Estudo de caso etnográfico

De acordo com vários autores, dentre eles Becker (1994) e Goldenberg (1997) o estudo de caso teve sua origem na pesquisa médica e psicológica com o objetivo de analisar detalhadamente algum tipo de patologia. Como metodologia de estudo nas Ciências Sociais o estudo de caso teve sua origem no século XX, na França com Le Play, em estudos de Sociologia e Antropologia com o propósito de evidenciar características da vida social (HAMEL et al., 1993).

Na pesquisa qualitativa, o estudo de caso é uma técnica complementar e tem por objetivo identificar, coletar, registrar subsídios que auxiliam o pesquisador na descrição, análise e interpretação dos dados empíricos coletados.

Para André (1986) o estudo de caso pode ser similar a outros, mas características como delimitação, contornos definidos e claros o diferencia tornando-o um “caso” singular. A este propósito Stake (2000) caracteriza o estudo de caso pelo interesse em casos individuais e não por métodos que abrange. Para o autor “*nem tudo pode ser considerado um caso*”, pois para que assim o seja considerado é necessário que haja “*uma unidade específica, um sistema delimitado cujas partes são integradas*”.

Para Goode et al (1979) através do estudo de caso é possível organizar os dados e preservar o objeto de estudo em seu caráter unitário. Ao passo que Yin (2001) defende o estudo de caso como um método que abrange com lógica o planejamento, a coleta e a análise de dados. Nessa perspectiva, ser simultaneamente também único ou múltiplos, com abordagens quantitativas e qualitativas.

Mead et al (1987) a partir de três características justificam o estudo de caso como estratégia na pesquisa qualitativa:

- a) a possibilidade de estudar sistemas de informação no ambiente natural, de aprender sobre o estado da arte e de gerar teorias a partir da prática; b) a possibilidade de responder as perguntas do tipo como? e por quê? ou seja, compreender a natureza e complexidade do processo em jogo; c) a possibilidade de pesquisar uma área na qual poucos estudos prévios tenham sido realizados (BENBASAT, GOLDSTEIN e MEAD, 1987, tradução).

Para Merriam (1988) estudo de caso consiste na observação profunda, com riqueza em detalhes que se faz de um contexto, ou indivíduo sob a perspectiva de uma única fonte de documentos e/ou de um único acontecimento (MERRIAM, 1988).

Stenhouse (1988) define estudo de caso em três tipos – avaliativo, de caso-ação e educacional. Sob a perspectiva do estudo de caso educacional ocorre quando

... muitos pesquisadores, usando estudo de caso, estão preocupados não com teoria social nem com julgamento avaliativo, mas com a compreensão da ação educativa. Eles buscam enriquecer o pensamento e o discurso dos educadores seja pelo desenvolvimento de teoria educacional, seja pela documentação sistemática e reflexiva de evidências (STENHOUSE, 1988, p.49-53).

Nessa investigação, o uso do estudo de caso como instrumento complementar possibilitou na perspectiva da abordagem qualitativa de pesquisa: a) interpretar os dados no contexto em tempo real; b) buscar constantemente novas respostas e indagações; c) retratar, descrever de forma completa e profunda a realidade; d) utilizar uma variedade de fontes de informação; e) possibilitar generalizações; e f) revelar vários pontos de vista sobre o objeto estudado.

André (2005) afirma que um estudo de caso para ser reconhecido como etnográfico *“é preciso, antes de tudo, que enfatize o conhecimento do singular e adicionalmente que preencha os requisitos da etnografia”*. A autora acrescenta ainda que, de modo geral, *“o caso se volta para uma instância em particular, seja uma pessoa, uma instituição, um programa inovador, um grupo social”* (ANDRÉ, 2005, p.24).

Embora o *locus* da pesquisa seja o Curso de Pedagogia da UnB, durante o trabalho de campo desenvolvemos um estudo de caso na turma de GEPE. Como mencionado anteriormente, o estudo de caso foi realizado nesta turma devido à riqueza teórico-metodológica da disciplina, tanto em termos da natureza do conhecimento (que leva em consideração o contexto histórico do país, da educação brasileira e do Curso de Pedagogia), como do currículo e das metodologias (ou tecnologias) adotadas no processo de ensino e aprendizagem.

O processo de coleta de dados possibilitou o estudo de caso, pois consistiu na observação profunda, com riqueza de detalhes, que se fez de um contexto sob a perspectiva de um fenômeno particular (MERRIAM, 1988), ou seja, do processo de inovação pedagógica no Curso de Pedagogia na UnB, nosso objeto de estudo. Em outras palavras,

nesta pesquisa utilizamos a técnica de estudo de caso etnográfico para aprofundar nosso entendimento (e o entendimento dos participantes) sobre um projeto acadêmico inovador com o objetivo de analisá-lo como potencial inovador ou não no contexto da formação do pedagogo (ANDRÉ, 2005).

Bogdan & Biklen (1994) fazem uma analogia do estudo de caso com um funil sendo considerado a extremidade larga do funil como a parte exploratória para se chegar ao que se deseja pesquisar e a parte estreita a área mais restrita de análise dos dados coletados. O processo vai da exploração macro à análise dos dados obtidos, como fizemos neste estudo. Nosso objetivo, como ressalta Stenhouse (1988) era “*enriquecer o pensamento e o discurso dos educadores seja pelo desenvolvimento de teoria educacional, seja pela documentação sistemática e reflexiva de evidências*” (STENHOUSE, 1988, p.49-53). Este processo foi possível devido à permanência prolongada no campo, à coleta de dados com múltiplos métodos (como a observação participante e a entrevista), à participação de alunos e professores (cujas vozes foram privilegiadas) e à *descrição densa* dos dados registrados no caderno de campo (ERICKSON, 1998 apud MATTOS, 2001).

6.3.4. Documentos oficiais

Bogdan & Biklen (1994) avaliam de forma positiva o recolhimento de “documentos oficiais” ao longo do trabalho de campo com o objetivo de se achar revelado nesse material informações, dados das pessoas envolvidas na investigação. Nesta perspectiva, “*as cartas, os comentários dos professores, os resultados dos testes representam perspectivas sobre a criança*” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.181-182).

Para os autores “*justapor os registros de um estudante com as entrevistas com o estudante (...) pode ser revelador*” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.181-182).

No decorrer desse estudo foram coletados documentos juntos aos alunos e professores participantes da pesquisa, cujas informações referem-se ao Plano Acadêmico do curso de Pedagogia a textos utilizados em sala de aula durante a observação participante na Turma “B” de GEPE, atividades acadêmicas extraclasse desenvolvidas pelos alunos e, avaliação de desempenho de atividades e testes aplicados aos alunos durante as aulas de GEPE (com as respectivas respostas e correções pelo Professor).

Assim, nesse estudo, os documentos coletados foram classificados por sua natureza:

- a) **Documentos oficiais:** Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia; Grade curricular do 2º Semestre de 2007 e o Calendário Escolar do 2º Semestre de 2007.
- b) **Documentos pedagógicos:** Ementa da Disciplina de GEPE; Plano de Aula; Tarefas ministradas aos alunos; Exercícios aplicados, executados, corrigidos e avaliados; Avaliação em forma de prova escrita; Avaliação pelo aluno do professor e disciplina de GEPE.
- c) **Documentos relativos à Plataforma Moodle:** tarefas midiáticas disponível na rede – *internet*.

A coleta dos documentos aparece nesse estudo com o objetivo de complementar os instrumentos de pesquisa utilizados e aqui descritos. E, encontram-se nos anexos dessa tese. Escolhemos para apresentar e analisar nessa metodologia o documento de orientação do professor de GEPE entregue aos alunos para realização das atividades propostas ao longo das aulas.

O documento foi escolhido por ilustrar a sistemática de trabalho do Professor de GEPE que estimulava os alunos a discussões periódicas de textos referentes a história da Pedagogia, o contexto do currículo atual da universidade, dentre outros. As discussões eram precedidas por leituras de textos disponibilizados previamente aos alunos. Após a releitura e discussão ora em pequenos grupos, ora em duplas era aberta plenária para apresentação por parte dos alunos de suas dúvidas, impressões, entendimentos e críticas sobre as leituras feitas. Por vezes, as leituras eram precedidas de argüição por parte do Professor que contextualizava historicamente os textos com os momentos em que a educação brasileira perpassara ao longo das décadas. As atividades iniciadas em sala de aula eram complementadas por tarefas individuais ou coletivas que eram disponibilizadas no ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*, com orientações como as que se segue nas Figuras 6.3. e 6.4.

Figura 6.3. Documento: orientações para realização das atividades.

As orientações para a realização deste trabalho:

Fazer uma síntese da leitura/discussão dos textos [1] da Unesco (capítulos 4 e 7).
Sugestão: escolha um dos temas (aprender a *conhecer*, aprender a *fazer*, aprender a *viver juntos* e aprender a *ser*) e faça um comentário sobre quais as implicações na formação do professor (ou seja, na *sua* formação) - no máximo 15 linhas digitadas em tamanho 12.

[2] História do Curso de Pedagogia no Brasil: qual o aspecto que você considerou mais interessante nesse breve relato do curso de pedagogia, ao longo do período abordado no texto?

[3] Saberes docentes e formação profissional. Sugestão: comente o problema da relação teoria-prática na formação do professor. Por exemplo, o que está na pg. 234: "devemos admitir que a prática não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes oriundos da própria prática". [Escreva, no máximo, 15 linhas digitadas em tamanho 12].

Antes de enviar o arquivo, faça uma releitura e uma revisão, para verificar a clareza de seu texto e corrigir eventuais erros de digitação.

2-

Esta Tarefa 2 se refere ao estudo (leitura, discussões) das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Os textos utilizados são o *Relatório*, que sintetiza as propostas e debates sobre o tema, e o texto da *Resolução CNE/CP n. 1*, de 15 de maio de 2006, que está em vigor desde então.

As questões desta tarefa se concentram nas definições do perfil do pedagogo (licenciado em Pedagogia): as referências estão nas pgs 8 e 9 do Relatório (... "*o egresso do Curso de Pedagogia deverá estar apto a...*"), e no Art. 4. (incisos I a XVI), da Resolução, que têm o mesmo teor.

1a. questão -Selecione dois aspectos do perfil, dentre os que você considera os mais importantes e fundamentais na formação, e elabore um comentário crítico. Siga este roteiro: (a) cite (transcreva) os itens que comentará; (b) elabore seus argumentos, ou seja, diga *por quê* estes aspectos são essenciais; (c) relacione

Figura 6.4. Documento: orientações para realização das atividades – Parte 2.

estes aspectos com outros mencionados no perfil; (d) diga quais são as conseqüências concretas para o profissional, isto é, como isso se traduz na prática, nas exigências do seu cotidiano como educador.

2a. questão - Selecione um aspecto que você considera o mais difícil de se realizar, tanto no período de formação como no trabalho do pedagogo. (Siga o mesmo roteiro da questão anterior).

Esta tarefa será valorada de 1 a 10. Os critérios estão contidos no roteiro de trabalho. Será dada especial ênfase na clareza (pensamento expresso de modo lógico e compreensível), e correção do texto. Faça uma cuidadosa revisão e auto-crítica antes de enviá-lo.

O texto deve ser enviado como documento do word. O trabalho deve ser identificado (no alto da 1a. página) apenas como:

Tarefa 2

Nome e matrícula do aluno.

BOM TRABALHO A TODOS

3-

Esta terceira tarefa corresponde à pesquisa sobre Projeto 3, espaço curricular do Projeto Acadêmico do Curso de Graduação em Pedagogia - tema em estudo nesta turma de Projeto 2.

Os objetivos estão relacionados ao conhecimento da formação e do perfil do educador (pedagogo; licenciado em Pedagogia), em continuidade à exploração das Diretrizes Curriculares Nacionais desta área profissional, e como aprofundamento das especificidades da formação no contexto do projeto acadêmico da FE-UnB.

Foi sugerida a realização de um trabalho coletivo, em grupos de no máximo três alunos, para explorarem, dessa forma, pelo menos três áreas em que se realizam Projeto 3.

Os resultados deste trabalho deverão ser apresentados em dois momentos, e de duas formas:

6.3.5. Registro em Áudio

Durante o trabalho de campo dados coletados durante a observação participante e entrevistas foram registrados em áudio. Para Erickson (1989), com a utilização da gravação (áudio) é possível vislumbrar em tempo real a interação face a face dos participantes. O que favorece funcionalmente a ação social no comportamento de ouvir do ouvinte associando a fala do interlocutor.

O interesse é em mostrar como comportamentalmente o que da ação social é feito; a ação social que é significativa para os atores mesmos, se sua compreensão do significado está explícita e refletida ou se está implícita e fora da compreensão consciente (ERICKSON, 1989, p. 5 tradução nossa).

O áudio das entrevistas dos participantes primários e secundários da pesquisa, bem como dos encontros semanais com a turma de GEPE, foram gravadas em arquivos MP3, totalizando aproximadamente 59 horas de gravação. Todos os arquivos de áudio foram transcritos em forma de texto descritivo do conteúdo das falas dos participantes. Nesse estudo a partir da observação auditiva associada às anotações de campo foi possível recordar e refletir sobre os dados construídos. A “*interface entre a capacidade humana e da máquina*” (ERICKSON, 1989, p. 5), num processo de idas e vindas em tempo real, possibilitou a recuperação de informações armazenadas em áudio, que informaram nossas análises durante e após a conclusão do trabalho de campo.

Em outras palavras, podemos falar aqui sobre a questão do tom de voz, da pausa para pensar, da natureza do conteúdo da fala relacionada a rapidez ou não, a rispidez ou não, no ritmo acelerado ou lento, na sequência que envolve ouvir alguém falar e que podemos prestar mais atenção quando ouvimos repetidamente o áudio demonstrando capacidade recursiva dos dados através desta ferramenta o que facilitou neste estudo na tarefa de análise e interpretação do conteúdo das vozes dos participantes de modo mais fidedigno.

6.3.6. Caderno de campo

Eu sentei na sala de aula vários dias pensando o que havia para “observar”. Professores ensinavam, repreendiam, recompensavam, enquanto alunos sentavam nas suas mesas, desconfortáveis, sussurando, lendo, escrevendo, olhando para o ar, como se eles já faziam na minha experiência de escola primária, na minha prática docente feita antes da

Segunda Guerra Mundial. O que eu deveria escrever no meu caderno vazio? (SPINDLER and SPINDLER, 1982, p. 24, Tradução nossa).

O caderno de campo foi utilizado durante o trabalho de campo para o registro de observações, comentários reflexivos, notas das entrevistas e outras anotações oriundas das interações com alunos e professores, assim como das várias experiências no campo. No método etnográfico é comum, a fim de suplementar o trabalho da observação participante fazer registros de anotações que corroboram na transcrição e análise dos dados coletados. Segundo Bogdan e Biklen (1994) “*notas de campo*” consistem em o pesquisador registrar “*idéias, estratégias, reflexões e palpites*”. Isto é,

O relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo (BOGDAN & BIKLEN 1994, p.150).

Seguindo as orientações de Bogdan e Biklen (1994), nossas notas foram descritivas e reflexivas. Descritivas porque revelaram preocupação em “*captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas*”. Também foram reflexivas porque “*consistiram na parte em que se apreende mais o ponto de vista do observador, as suas idéias e preocupações*” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.150).

Varandas (2000) considera o caderno de campo um instrumento para coletar dados e que “obriga o investigador a um registro sistemático de observações que de outro modo ficariam apenas na memória daquele, perdendo como o decorrer do tempo objetividade” (VARANDAS, 2000, p.73-74). Ele apóia também a reflexividade do pesquisador no campo. Esse processo dialético pode ser contemplado do ponto de vista de Schön (1987), sob a perspectiva da reflexão-na-ação cuja natureza da reflexividade torna-se um processo cognitivo influenciado pelo contexto social e pelas “*emoções cognitivas*” (SCHÖN, 1987, p.326). Mattos (2008) corrobora quando afirma que reflexividade é o processo de refletir sobre a própria prática e que em etnografia o pesquisador a utiliza para proceder as análises de dados (MATTOS et al., 2008), o que pode ser visto através das anotações feitas no caderno de campo.

Em suma, as anotações do caderno de campo alicerçaram nossa reflexão na ação durante a pesquisa e também nossas análises, fundamentando o processo de construção de conhecimento durante e após o trabalho de campo.

6.4. Processos de Análise

A análise através do método indutivo parte do particular, da observação minuciosa de fenômenos da realidade para se chegar à generalização. Em outras palavras, é o método que parte de premissas menores para se chegar às generalidades.

O método indutivo foi proposto pelos empiristas Bacon (1561-1626), Hobbes (1588-16790, Locke (1632-1704) e Hume (1711-1776). Segundo Ferreira (1998) enquanto “*indução experimental*” o método indutivo surgiu na pessoa de Galileu Galilei (1564-1642) que defendia que seria possível alcançar uma lei geral através da observação de uma quantidade de casos particulares até as leis e teorias.

Nessa investigação a coleta dos dados coletados foram levantados e interpretados ao longo da permanência dessa pesquisadora no campo. A análise do conteúdo através do método indutivo (MATTOS, 2008) ocorreu a partir das respostas das entrevistas, da observação participante e de documentos recolhidos. Em outras palavras, a análise do conteúdo compreendeu características como coerência, consistência, originalidade e objetivação (TRIVIÑOS, 1992) sendo retroalimentada com informações que respondessem as questões de pesquisa, por vezes requerendo novas buscas nos dados coletados.

A este propósito, Spradley (1979) defende que a coleta e análise de dados aconteçam simultaneamente em um movimento concêntrico de acordo com o nível de complexidade. Para o autor, o pesquisador coleta os dados simultaneamente que os analisa para que assim possa se necessário for, fazer novas buscas nos dados coletados ou mesmo ao campo em que está investigando através de novas entrevistas ou observação.

Spradley (1979) descreve sequencialmente quatro níveis para análise etnográfica:

a) **de domínios** ocorre a partir das anotações gerais obtidas a partir das observações e questionamentos; b) **taxonômica** ocorre quando o pesquisador organiza hierarquicamente os dados coletados dos participantes (informantes); c) **componencial** representa a busca de dados significativos que irão validar as análises das questões que serão levantadas na busca dos dados; e d) **de temas** que ocorre quando as conceituações que ligam os demais níveis da análise oferecem uma visão geral (holística) da cultura estudada (SPRADLEY, 1979 tradução).

Para Erickson (1993), a análise de dados envolve uma revisão repetida dos registros documentais que foram coletados através das entrevistas, observação e documentos durante o trabalho de campo:

Enquanto a observação participativa progride, o pesquisador pode reler as notas de campo e ouvir as fitas de áudio enquanto as hipóteses interpretativas estão se desenvolvendo, sinalizando as decisões estratégicas sobre os próximos passos da coleta de dados [...]. Após a fase da coleta de dados, o pesquisador revisa o corpo inteiro de notas de campo e os documentos locais. Os registros de entrevistas e das interações que ocorreram normalmente podem ser revistos em sua totalidade ou podem ser revistos mais seletivamente, usando-se os índices disponíveis nas notas que foram tomadas na hora do registro (ERICKSON, 1993, p. 18-19 tradução nossa).

As teorias de análise etnográfica de Spradley (1979), Erickson (1993) e Mattos (2008) ilustram, nessa investigação, como ocorreu a análise feita por essa pesquisadora. Assim, durante a imersão no campo foi feita a transcrição e análise dos dados coletados através de áudio, bem como a digitação das anotações do caderno de campo. Do quantitativo de 42 participantes da pesquisa foram entrevistados 08 alunos matriculados¹⁰⁴ em GEPE; 14 alunos matriculados em outros componentes curriculares; 14 professores dentre os quais; 03 Chefes de Departamento, 01 Coordenador do Curso de Pedagogia e a 01 Diretora da Faculdade de Educação, perfazendo um total de 30 entrevistas.

Nesse estudo os dados coletados foram imediatamente transcritos e analisados atendendo aos critérios do método indutivo, critérios esses percebidos a partir da reflexividade diagnosticada nas falas dos sujeitos e participantes da pesquisa na percepção, conceito, entendimento sobre Inovação Pedagógica. Os temas mais recorrentes que emergiram das análises foram – conhecimento – formação – currículo – tecnologia – inovação.

Após procedermos a digitação dos arquivos e separação dos dados marcamos as categorias com maior frequência e posteriormente as selecionamos como categorias significativas que demarcaram ou combinaram entre si, comparando-as com questões que nos propusemos compreender no âmbito deste estudo. Após a seleção das categorias principais, passamos a checar novamente a frequência que essas categorias se apresentaram bem como a sua pertinência à questão de Inovação Pedagógica. A proximidade ou afastamento da proposta e ainda a frequência com que os participantes se referiram ao tema

¹⁰⁴ Equivalente a 50% do quantitativo de alunos concluintes.

foi fator determinante na valoração dada por nós às categorias. Resultando assim as subcategorias.

Na sequência de procedimentos de análise importamos os dados coletados transcritos e manualmente analisados para o *software* ATLAS.ti (*Qualitative Data Analysis Software*¹⁰⁵) em sua versão demo, para a confirmação das categorias e subcategorias mais recorrentes que emergiram das análises dos dados transcritos, ilustradas nas tabelas 6.2 e 6.3. Nesse cenário, o processo indutivo de análise ganhou forma no que elaboramos duas tabelas ilustrativas: uma com as categorias principais contendo seus grupos de significados; e outra com as subcategorias contíguas às categorias principais.

Tabela 6.2. Categorias principais: grupos de significados e ocorrências.

Categorias Principais	Grupos de Significado	Nº Total de Ocorrências
Inovação	Inovação/Inovação pedagógica, novo, mudança, melhorar, moderno/modismo, dinâmico, conservador, romper, decorar, rejeição, convencional, resistência, constante, Crítico, útil, criação, curiosidade, interesse, usar, concepção, surgir, desconhecido, destaca, Realização, socialização, buscar, perspectiva, encontrar, inserção, desafios, transformação, barreira/impedimento, despertando), Pedagogia/Pedagogo, Formação/Formados, escolarização/instrução, Aprender, Especial (ensino), Educador, Lei/legal, Acadêmico, Qualificação, Habilitações, Atuação, Condições, Licenciatura, Especialização, Ministrar aula/lecionar, aproveitamento, Bacharelado, Reconhecimento, Capacitação, Competência/Habilidade.	5.043
Currículo	Projeto, Curso, Disciplina, Componente Curricular, Avaliação, Complexo, Obrigatoriedade, Inclusão, Política, Estrutura, Proposta, organização, Conceito, Conteúdo, Excludente, Particularidade, Oportunizar, Etapas, Implantação, Reestruturado, Revisão, Limitado, Modelo e Módulos.	3.009
Conhecimento	Educação, leitura/ ler, saber, pensar, refletir/reflexão, entender/entendimento, conhecer, questionamento, mental, linguagem, fundamentação, diálogo, evolução, subjetividade, naturalmente, intelectual.	2.526
Tecnologia	<i>Moodle</i> ; <i>blog</i> , informática, virtual, acesso, <i>on-line</i> . Tecnologia, revista, TV, plataforma, vídeo, rádio, slide, retroprojeto, tutoria e suporte; Tecnologia como instrumento de mudança: teclado, computador; Tecnologia versus globalização: digital, <i>internet</i> , conectada, <i>site</i> .	700
Total		11.278

¹⁰⁵ ATLAS.ti é um *software* de baixo custo, disponível gratuitamente na *internet* em sua versão demo e de uso acadêmico para a análise qualitativa de dados, para processar grande quantidade de textos, gráficos, áudio e vídeo dados. É uma ferramenta de análise indutiva de conteúdo que realiza uma variedade de tarefas associadas a uma série de abordagens sistemáticas de "*softwares*" de dados - ou seja, dados que não pode ser suficientemente analisados utilizando a estatística, podem utilizar o ATLAS.ti como instrumento para análise em textos em diversos formatos como, word, pdf, rtf e imagens também em diferentes formatos, jpg, tiff, etc. e outros *softwares* também podem ser associados a eles para desenvolver dados de pesquisa focando o tema de sua preferência. Cf. <http://www.atlasti.com/>

A seleção da pertinência dos temas aos temas maior se deu de modo a refletir as falas dos participantes no contexto de suas narrativas e a partir das teorias relacionadas aos mesmos.

Tabela 6.3. Categorias principais e temáticas emergentes.

Categorias Principais	Temáticas emergentes dos grupos de significado como subcategorias
Inovação	Mudanças do tradicional para o novo; Pedagogia como tecnologia cultural; Autonomia na construção do conhecimento. Histórico da Formação do Pedagogo; Licenciatura versus Bacharelado; Habilitações do Curso de Pedagogia; Identidade do Profissional Pedagogo; Aprendizagem na Formação do Pedagogo; Outras Pedagogias; Democratização no Curso de Pedagogia.
Currículo	Características do currículo antigo; Por que um currículo novo? Características do currículo antigo e do currículo atual; Especificidades do currículo atual; Características do espaço curricular projetos; O espaço curricular projetos como espaço de autonomia; O espaço curricular projetos como iniciação científica; O espaço curricular projetos na prática; A incompreensão do espaço curricular projetos.
Conhecimento	Conhecimento e Educação; Conhecimento e Leitura; Refletir para conhecer; Conhecer é Saber; Conhecer é saber Pensar.
Tecnologia	O ambiente colaborativo para aprendizagem on-line: <i>Moodle</i> ; A tecnologia na Educação; Tecnologia como instrumento de mudança; Tecnologia versus globalização.

A partir da análise dos dados, da frequência e da categorização dos mesmos foi calculado o percentual de cada categoria de forma a apresentar a preponderância e relevância de um tema sobre o outro, articulando-os entre si emergindo assim as subcategorias com o objetivo de observar a lógica destes temas em relação a sua inserção no repertório teórico existente ou a ser pesquisado. Portanto, as subcategorias nos indicaram a localização das citações dos participantes pertinentes ao tema selecionado. Esta compreensão juntamente com o aporte teórico e descrição das vinhetas etnográficas que ilustram este estudo foram formando um mosaico e ou confirmando a formulação de teorias ilustrativas das análises compondo os resultados deste estudo.

Desta forma foram compostas as vinhetas etnográficas que por sua vez foram consubstanciadas e sustentadas nas análises teóricas dos autores estudados e/ou a serem pesquisados. Estas teorias ora se apresentavam como inovadoras, ora confirmavam outras conhecidas mas que nos serviriam como localizadoras dos casos apresentados nas narrativas dos participantes. Assim, construindo teorias e nos pautando em outras formas descrevendo nossos dados e interpretando nossas análises sempre orientados pelo olhar do participante da pesquisa.

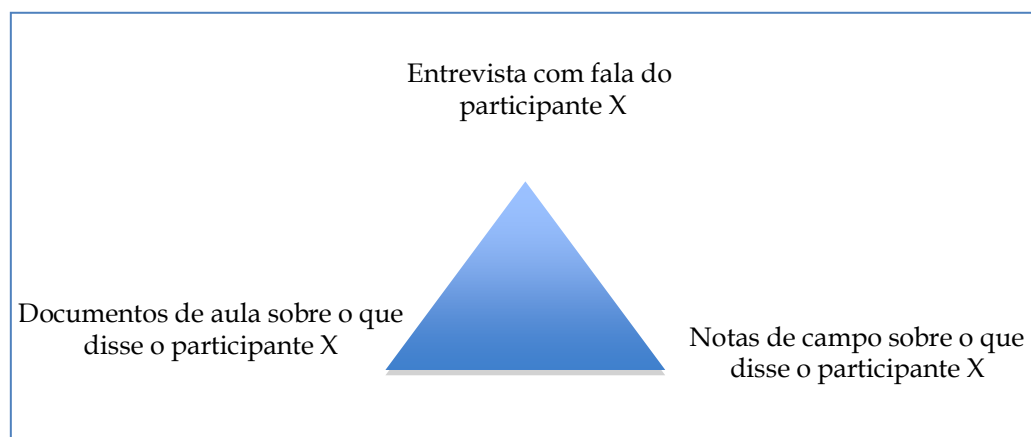
6.4.1. Validação dos Dados

Nesse estudo procuramos validar os dados através do princípio da relativização e da triangulação (ANDRÉ, 1986; ROCKWELL, 1989, DAUSTER, 1994, 1995 e FLICK 2004) em que esta pesquisadora se lançou ao campo com o esforço sistemático de análise de “*estranhar o familiar*” sendo possível confrontar intelectual e emocionalmente várias versões e interpretações dos fatos e situações experienciadas. Assim, com uma variedade de fontes (observação participante, entrevista, documentos, caderno de campo, gravação em áudio) e diversidade de participantes envolvidos na pesquisa (alunos, professores, coordenadores pedagógicos, chefes de departamento e direção) foi possível fazer a triangulação dos procedimentos metodológicos filtrada pelo referencial teórico.

Denzin (1978) distingue a triangulação na perspectiva de quatro aspectos distintos: dos dados (que consiste na consulta de várias fontes de informação no estudo); dos investigadores (ocorre quando há mais de um investigador no mesmo estudo); das teorias (consiste na utilização de várias teorias para interpretar um conjunto de dados); e, metodológica (que ocorre quando se faz uso de múltiplos métodos para estudar determinado fenômeno).

Segundo Flick (2004) triangulação é a palavra que melhor define “*a combinação de diferentes métodos, grupos de estudo, ambientes locais e temporais e perspectivas teóricas distintas no tratamento de um fenômeno*” (FLICK 2004, p. 237). A título de exemplo ilustramos uma das formas como se deu a triangulação dos dados na pesquisa, quando procuramos triangular os instrumentos para coleta de dados assim como as fontes de dados (alunos, professores e documentos).

Figura 6.5. Elementos de triangulação adotados na pesquisa.



Para Wolcott (1990) a validação dos resultados no processo da pesquisa etnográfica ocorre a partir da avaliação de pontos adotados nos procedimentos de investigação que podem garantir a validade do estudo:

No campo, o pesquisador deve abster-se de falar, devendo, sim, escutar o máximo possível. Deve escrever com precisão e de imediato, e sua redação deve permitir que aqueles que forem ler suas notas e relatórios possam ter a sua própria visão sobre o assunto. Isso significa fornecer dados suficientes para que os leitores façam suas próprias inferências e sigam as inferências do pesquisador. O relatório deve ser tão completo e honesto quanto for possível. O pesquisador deve buscar um *feedback* sobre suas descobertas e apresentações no campo ou com seus colegas. As apresentações devem se caracterizar por um equilíbrio entre os diversos aspectos e pela precisão da escrita (WOLCOTT, 1990, p.127-8).

Flick (2004) sintetiza a validação dos resultados no processo de pesquisa como “*agir com sensibilidade no campo*” (FLICK 2004, p. 234). Nesse estudo, as vozes dos participantes (apresentadas através das vinhetas etnográficas), a interpretação dessa pesquisadora e o referencial teórico também foram triangulados para permitir a validação dos achados da pesquisa, que passamos a apresentar agora.

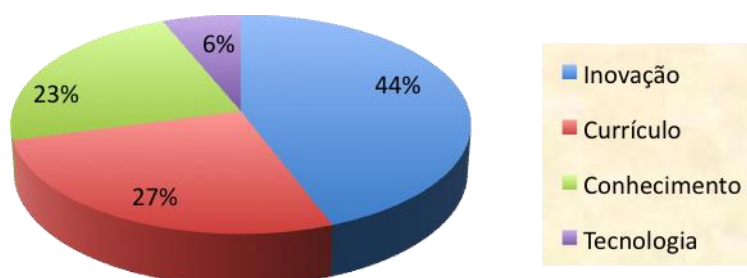
6.5. Resultados

Nos capítulos dessa tese apresentaremos os dados da pesquisa através de vinhetas etnográficas que formam um mosaico com a voz dos participantes da pesquisa, consubstanciada por teorias epistemológicas e metodológicas que nos possibilitou considerar diversas perspectivas interpretativas, tendo como foco os objetivos e as questões que delinearam este trabalho. Assim, a partir das análises feitas foram desveladas na voz

dos participantes as respostas para nossas questões que serão exploradas nos capítulos desta tese.

Na narrativa do texto descritivo da tese considerou-se desde o seu início as citações derivadas dos dados que foram entrelaçados com o corpo teórico compondo as vinhetas etnográficas definindo a nossa opção por privilegiar a voz do participante. Estas vinhetas etnográficas compõem em parte os resultados encontrados que incluem teorias e novas idéias que dão origem a uma nova formulação do objeto estudado a partir dessa composição: fala do participante + corpo teórico + nova formulação teórica. A Figura 6.6 a seguir ilustra as principais categorias por número de ocorrências de aparição nas transcrições dos áudios e nas análises interpretativas das observações realizadas no corpo geral de dados.

Figura 6.6. Percentual das categorias por ocorrências.

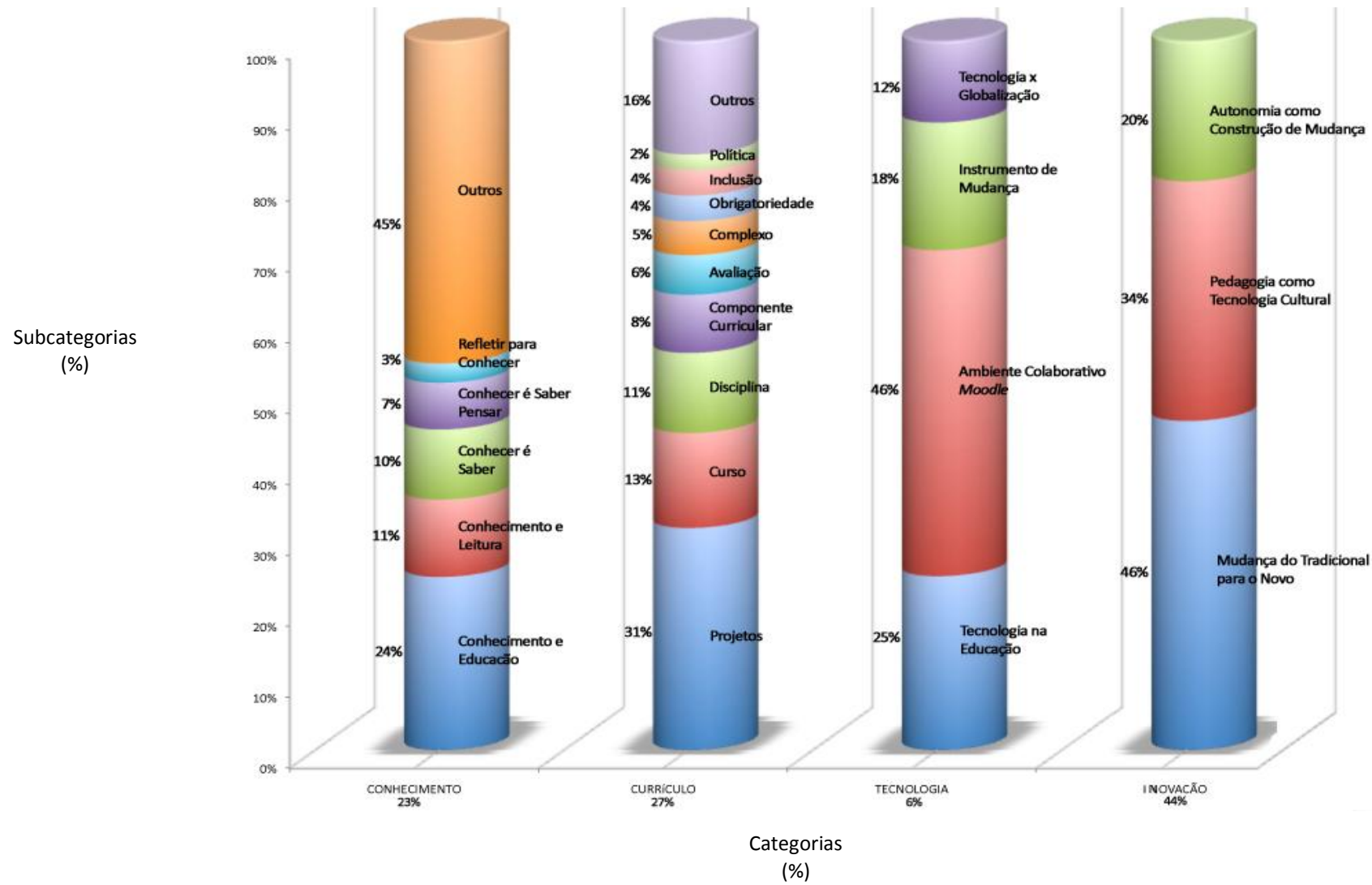


Assim, apresentamos a compreensão e/ou percepção que os sujeitos e/ou participantes da pesquisa têm sobre inovação pedagógica a partir da emergência das categorias – conhecimento, currículo, tecnologia, inovação.

Os percentuais que se apresentam na Figura 6.6 significam a ocorrência/frequência da categoria no corpo geral de dados coletados. As categorias emergiram ainda da combinação de determinados temas inerentes ao tema principal e foram agrupadas não somente através da evidência textual das narrativas descritivas, mas ainda do contexto cotidiano prático observado como também das teorias que orientaram as análises. No corpo de dados o conteúdo discursivo possui uma lógica própria de pertencimento contextual e

linguístico que foi respeitado de modo a constituir as subcategorias, como veremos na figura 6.7 a seguir.

Figura 6.7. Categorias e subcategorias de análise.



a) Conhecimento

Conhecimento como categoria foi considerado neste estudo como parte da compreensão e/ou percepção que os sujeitos e participantes da pesquisa têm sobre suas práticas pedagógicas, suas ações enquanto professores e alunos do Curso de Pedagogia e suas construções teóricas acerca do currículo em uso na universidade pesquisada. A categoria Conhecimento obteve uma frequência total de 2.526 empregos do termo nas análises de conteúdo das falas dos participantes nas entrevistas, estudo de caso, nas observações de sala de aula e fora dela.

As subcategorias - Conhecimento e Educação - Conhecimento e Leitura - Refletir para conhecer - Conhecer é Saber - Conhecer é saber Pensar emergiram das análises em conexão com a categoria Conhecimento. Elas foram tratadas no conjunto de significação que lhes deram origem no interior das citações dos participantes, construindo vinhetas etnográficas como expressas anteriormente.

b) Currículo

Na categoria Currículo foram agrupadas as vozes dos participantes da pesquisa relacionadas à visão que os mesmos têm sobre o Currículo do Curso de Pedagogia na universidade pesquisada, após criação das Diretrizes Curriculares. A categoria Currículo obteve um total de 3009 ocorrências. Este número corresponde ao somatório das subcategorias Projeto – Curso – Disciplina - Componente Curricular – Avaliação – Complexo – Obrigatoriedade – Inclusão – Política – Outros (pelo percentual pequeno foram agrupados Estrutura – Proposta – Organização – Conceito – Conteúdo – Excludente – Particularidade – Oportunizar – Etapas – Implantação – Reestruturado – Revisão – Limitado – Modelo – Módulos) pertinentes/pertencentes à categoria Currículo.

c) Tecnologia

Tecnologia como categoria foi considerada neste estudo como parte da compreensão e/ou percepção que os sujeitos e participantes da pesquisa têm sobre as interfaces das linguagens midiáticas das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na Educação, enquanto inovação pedagógica/tecnológica.

Tecnologia emergiu como categoria das análises de forma indutiva, interpretativa, tendo obtido um total de 700 ocorrências que derivaram as seguintes temáticas: O ambiente colaborativo para aprendizagem *on-line Moodle*; Tecnologia na Educação; Tecnologia como instrumento de mudança; e Tecnologia versus globalização.

d) Inovação

Inovação como categoria foi considerada neste estudo como parte da compreensão que os sujeitos e participantes da pesquisa têm sobre as mudanças: do tradicional para o novo; do currículo permeado por projetos; da Pedagogia como tecnologia cultural; da autonomia na construção do conhecimento. A categoria *Inovação* obteve um total de 5043 ocorrências, que derivaram as temáticas: mudanças do tradicional para o novo; Pedagogia como tecnologia cultural; autonomia na construção do conhecimento.

As temáticas que emergiram da categoria *Inovação* descrevem as perspectivas e expectativas que os participantes da pesquisa interpretaram inovação pedagógica sob o viés da formação¹⁰⁶ em Pedagogia na universidade pesquisada.

6.6. Considerações éticas

A pesquisa realizada foi pautada em preceitos éticos de manter a integridade dos participantes pelo anonimato, além de respeitar limites impostos ao campo aonde foi realizado o estudo. Obteve-se autorização da universidade pesquisada, bem como dos participantes da pesquisa.

Em razão de no Brasil ainda não existir regulamentos específicos sobre a ética na pesquisa etnográfica, esse estudo foi pautado no Regulamento da Associação Americana de Pesquisa Educacional - *American Educational Research Association (AERA)*¹⁰⁷, que regula as pesquisas etnográficas e ainda no *Handbook on Ethical Issues* da Associação Americana de

¹⁰⁶ Como o objetivo desse estudo não está focado na formação de professores, optamos por não elaborar um capítulo com essa discussão e as subcategorias que emergiram das análises sobre essa temática fizeram parte da composição do capítulo de inovação. As subcategorias que emergiram foram o Histórico da Formação do Pedagogo, Licenciatura *versus* Bacharelado (Habilitações do Curso de Pedagogia, Identidade do Profissional Pedagogo, Aprendizagem na Formação do Pedagogo, Outras Pedagogias, Democratização no Curso de Pedagogia.

¹⁰⁷ Cf. <http://www.aera.net/aboutaera/?id=717>

Antropologia - *American Anthropological Association* (AAA)¹⁰⁸ que também trata do assunto.

Optamos por adotar, os preceitos desses Regulamentos para o desenvolvimento da pesquisa ora realizada por considerarmos de vital importância os seguintes aspectos relativos ao participante: a) respeito e direito do participante a sua privacidade e dignidade; b) a integridade da instituição participante em desistir a qualquer tempo do campo e de se manter em sigilo; c) o pesquisador obter consentimento livre de todos os participantes da pesquisa mesmo àqueles com participação secundária; d) a necessidade de o pesquisador proceder de acordo com as normas éticas que regulam a pesquisa com seres humanos e com trabalhos etnográficos em qualquer pesquisa desta natureza (MATTOS, 2009).

6.7. Contribuições metodológicas para futuras investigações

Este estudo oferece, pelo menos, duas contribuições para futuras investigações no campo da inovação pedagógica. A primeira refere-se à construção temporal do objeto de estudo junto aos participantes da pesquisa - neste caso, professores em formação - e a segunda à formação identitária dos sujeitos do estudo.

Estudar “inovação pedagógica” demanda uma visão complexa do fenômeno, pois é experienciado de forma dialética e individualizada pelos vários participantes em seus próprios espaços e tempos (contexto). Destacamos aqui a necessidade de observar o papel da temporalidade na compreensão da natureza do fenômeno “inovação”, que descobrimos ser contínua, processual, fluída, dinâmica e assíncrona. Em outras palavras, o estudo da inovação pedagógica no processo de ensino aprendizagem exige que o pesquisador compreenda o tempo do fenômeno, que se expressa diferenciadamente na subjetividade dos participantes, podendo ser até atemporal.

Portanto, sugerimos que futuros estudos busquem identificar através da perspectiva dos participantes o conjunto de fatores que geram inovação pedagógica no processo de ensino aprendizagem levando em consideração a temporalidade do fenômeno em contexto, seja nas experiências passadas, presentes e, se possível, também em cenários futuros (sala de aluno do ensino básico). Podemos citar, por exemplo, nesta pesquisa, que a compreensão da inovação na visão dos participantes revelou-se como parte de dimensões relativas ao conhecimento,

¹⁰⁸ Cf. <http://www.aaanet.org/committees/ethics/ethics.htm>

tecnologia e currículo no curso de formação de professores desde sua implementação em 2003, as quais continuavam a se manifestar em suas perspectivas atuais (durante o trabalho de campo, em 2007) assim como em suas futuras aspirações como docentes. Notamos um imbricado processo onde práticas passadas, presentes e futuras se encontram nas vozes dos participantes e compõem um mosaico dialético que na linha francesa se chamaria “bricolagem” de conhecimentos. Este aspecto deve ser levado em consideração no *design* de futuros estudos.

Outro aspecto importante a ser observado em futuras investigações é o processo de construção identitária dos sujeitos que participam da inovação. Em nosso estudo os participantes primários eram alunos do Curso de Pedagogia que estavam tornando-se professores. Ou seja, eram sujeitos com uma identidade individual transitória, híbrida, que unia, ao mesmo tempo, a identidade de aluno (na universidade) e a de docente (nas escolas de ensino básico e espaços não escolares). Inovação pedagógica, para eles, no contexto do Curso de Pedagogia, interfere em quem eles são e/ou virão a ser como alunos e docentes. Queremos dizer que a participação dos sujeitos neste processo de inovação pedagógica delinea suas identidades profissionais e individuais, fazendo parte da construção da sua realidade imediata e futura. Portanto, suas construções identitárias podem servir como indicadores para futuros estudos que propuserem-se a compreender inovação no campo educacional.

Sumário

Nesse estudo a metodologia foi dividida em cinco partes. A primeira teve o objetivo de descrever a abordagem teórico-epistemológico-metodológico adotada na investigação de inovação pedagógica na prática dos futuros pedagogos e dos docentes do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília. Justificou também a escolha do método de pesquisa qualitativa e da abordagem etnográfica como a metodologia adequada ao estudo da inovação pedagógica junto a alunos e professores do Curso de Pedagogia da UnB, bem como a justificativa da adoção da observação participante e entrevista como principais instrumentos metodológicos.

Na segunda parte apresentamos o *locus* do estudo assim como: os participantes da pesquisa, o projeto piloto, o processo de acesso ao campo, e o *design* teórico da pesquisa. Situamos o estudo na UnB, com foco em uma experiência auto-denominada inovadora no ensino superior, o Curso de Pedagogia, que pareceu ideal para a investigação da inovação em educação.

Em terceiro lugar apresentamos os demais instrumentos adotados para a coleta de dados, justificando nossa decisão de realizar um estudo de caso, assim como a coleta de documentos oficiais, registros em áudio e anotações em caderno de campo.

A quarta parte do capítulo destinou-se ao processo de análise de dados e também à validação dos dados, aos resultados, às considerações éticas e contribuições metodológicas para futuras investigações. E, finalmente na quinta parte foi apresentado os resultados do processo de coleta e análise de dados apresentados nos capítulos dessa tese, os quais foram estruturados de forma a contemplar os seguintes aspectos da inovação pedagógica em evidência na visão dos participantes:

- Capítulo 2: Inovação pedagógica e conhecimento
- Capítulo 3: Inovação pedagógica e currículo
- Capítulo 4: Inovação pedagógica e linguagens midiáticas
- Capítulo 5: Inovação pedagógica e o *‘utópico realizável’*
- Capítulo 7: Inovação pedagógica e Educação no Brasil: resultados de um estudo etnográfico no Curso de Pedagogia da UnB.

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E EDUCAÇÃO NO BRASIL: RESULTADOS DE UM ESTUDO ETNOGRÁFICO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNB

Este capítulo dedica-se aos resultados e às considerações finais do estudo sobre a natureza da inovação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem de alunos e professores do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB). Na primeira parte deste capítulo examinaremos os resultados obtidos através da revisão da literatura. Iniciaremos explorando as interseções entre as teorias sobre inovação e o objeto de estudo da pesquisa, ou seja, o Curso de Pedagogia da UnB.

Em seguida, destacaremos alguns aspectos que emergiram como parte das escolhas metodológicas e, finalmente, descreveremos os resultados empíricos obtidos a partir da análise dos dados, tais como:

- i) a construção dialógica reflexiva do conhecimento;
- ii) o currículo como viés de inovação;
- iii) as linguagens midiáticas como instrumento de mudança; e
- iv) a inovação pedagógica como ‘utopia realizável’ na perspectiva da “*Pedagogia da Possibilidade*”.

A segunda parte do capítulo explora como os resultados podem sustentar novas construções teóricas no campo de estudo. Nossos dados permitem-nos propor que a inovação pedagógica seja concebida como, uma ‘utopia realizável’, ou seja, como “*Pedagogia da*

Possibilidade”, que implica uma alteração ontológica da natureza da educação (processo de ensino e aprendizagem por alunos e professores e a prática pedagógica).

Finalmente, a terceira parte dedica-se a explorar como os resultados e construções teóricas informam:

a) a prática pedagógica de professores no ensino superior e no ensino básico;

b) futuras investigações e;

c) políticas públicas. Encerraremos a tese com considerações finais sobre esta pesquisa e sobre a centralidade da inovação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem.

7.1. Resultados do estudo no Curso de Pedagogia da UnB

Nesta seção descreveremos os principais resultados obtidos em decorrência da revisão da literatura e da pesquisa empírica sobre inovação pedagógica no Curso de Pedagogia da UnB. Estes resultados emergiram à luz das nossas questões de pesquisa:

Como se dá a inovação pedagógica a partir da perspectiva de alunos e professores do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília – UnB?

Que percepções, impressões, expectativas, os alunos, professores, Chefes de Departamento, Coordenador Pedagógico e Direção da Faculdade de Educação da Universidade têm sobre as suas práticas pedagógicas e seus aspectos inovadores?

De que maneira inovação pedagógica emerge na formação dos alunos do Curso de Pedagogia da UnB?

7.1.1. Inovação Pedagógica: contribuições da literatura

O estudo da inovação pedagógica no Brasil e, especialmente, em um Curso de Pedagogia auto-denominado inovador, exigia que compreendêssemos inovação pedagógica e como ela poderia ou não se manifestar em uma nova proposta curricular. Estes temas nos levaram a explorar a teoria da temática (apresentada no Capítulo 1) que versou sobre inovação pedagógica como - mudança – criatividade - inserção do novo – ruptura paradigmática e mudança ontológica - gerando os seguintes resultados:

I. Inovação pedagógica: além da polissemia de sentidos

Um dos primeiros resultados foi a constatação da polissemia de sentidos atribuída ao conceito de inovação pedagógica, que não contemplava a voz de alunos e professores sobre suas próprias experiências, em especial a voz dos alunos.

Argumentamos, então, a partir desta constatação, que é necessário incluir a voz de alunos e professores no debate teórico prático sobre inovação, contribuindo para que a polissemia de sentidos atribuída à inovação pedagógica embora possa assumir vários significados afins ou distintos – mudança – inserção do novo – criatividade – ruptura paradigmática – mudança ontológica - por vezes são empregados como sinônimos, mas que nem sempre tratam de realidades idênticas. Assim, a literatura revela, como dissemos, a necessidade de incluir a voz de alunos e professores no debate acadêmico e político que podem informar como superar os desafios de romper com paradigmas educacionais tradicionais construídos historicamente e perpetuados até os dias de hoje. Em prol de uma inovação pedagógica que promova uma mudança na natureza do processo educacional de ensinar e aprender em que alunos e professores sejam protagonistas também na prática pedagógica dialética, reflexiva, crítica e inovadora.

II. Inovação pedagógica na Educação Brasileira: mudanças superficiais

Outro resultado encontrado foi a constatação, a partir de uma retrospectiva histórica da educação brasileira desde a colonização do país, que inovação pedagógica no ensino brasileiro constitui um desafio, assim como a descontinuidade de políticas públicas. Foi possível averiguar que o ensino superior ao longo dos anos tem perpetuado políticas e práticas educacionais tradicionais. Assim, a literatura nos indica que inovação pedagógica no campo educacional brasileiro constituiu mudanças superficiais ocorridas em termos curriculares e metodológicos.

Compreendemos também que a inovação pedagógica na educação brasileira esteve cerceada por concepções pedagógicas próprias de um dado momento histórico e que esteve relacionada a mudanças político, histórico, econômico e social que perpassara o país desde sua colonização. Em outras palavras, inovação pedagógica na estrutura educacional brasileira esteve ligada a mudanças decorrentes das Leis que regem o ensino e foram “ajustadas” em conformidade à necessidade histórica do momento sem, contudo romper com o ensino tradicional que não mais atendia às exigências do momento. Em suma, inovação pedagógica

enquanto mudança, inserção do novo, criatividade aconteceram superficialmente para atender interesses políticos e não educacionais. Assim, a literatura no revela que o ensino superior brasileiro tem sido um território marcado por práticas e políticas tradicionalistas.

III. Inovação pedagógica: autonomia para personalizar o Curso de Pedagogia

Paradoxalmente, de um lado a literatura nos revela que a educação brasileira em todos os níveis (re) produz um ensino tradicional. Por outro lado, ao buscarmos compreender o porquê dos nossos participantes relacionarem inovação pedagógica ao novo currículo do Curso de Pedagogia da universidade pesquisada nos dedicamos a buscar possíveis respostas a partir de uma retrospectiva histórica desde a criação do Curso de Formação de Professores até a promulgação em 2005 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Formação de Professores.

Assim, a análise da literatura, do Projeto Acadêmico da UnB e dos dados empíricos nos permitem presumir que a autonomia dada às universidades e institutos superiores para elaboração e gerência dos Cursos de Formação de Professores constituiu uma ruptura com o paradigma (tradicional) que envolvia o Curso de Pedagogia no Brasil. Em outras palavras, em toda federação brasileira (regiões, estados e municípios) era ministrado o mesmo curso de formação de professores. O que constituía grande desafio, pois o Brasil sendo um país de grandes proporções geográficas também possuía características sociais, econômicas peculiares às regiões, estados e municípios.

Com a promulgação das Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia, em 2005, foi outorgado às universidades e institutos superiores em todas as regiões, estados e municípios personalizarem o Curso de Formação de Professores de acordo com as necessidades de seu público alvo. Nesse particular a Universidade de Brasília se antecipou às Diretrizes Nacionais para o Curso de Formação de Professores. Simultaneamente que se discutiam nacionalmente políticas públicas para a elaboração de Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia em seu colegiado a UnB preparava um currículo que atendesse a sua clientela. Em outras palavras, a UnB implementou em caráter experimental um currículo inédito no Brasil em 2003 sendo oficializado em 2005 com a promulgação da Lei das referidas Diretrizes. Portanto, nos pareceu propício investigar inovação pedagógica como ruptura paradigmática a

partir da visão de alunos e professores do Curso de Pedagogia da UnB à luz do novo currículo que os participantes consideravam inovador.

IV. Inovação pedagógica como ruptura paradigmática

Ao buscarmos na literatura compreender inovação pedagógica como ruptura paradigmática de práticas pedagógicas ancoradas em paradigmas tradicionais, nossos dados nos levaram a questões como cultura e globalização que envolvem diretamente a educação. E como resultado é possível afirmar que a cultura do aluno e do professor, assim como o aligeiramento das tecnologias de informação e comunicação podem ser consideradas aliadas ou barreiras para o rompimento com o paradigma educacional tradicional de ensinar e aprender.

Em Kuhn um novo paradigma não substitui o existente, eles podem coexistir simultaneamente, porém não é possível que “adaptações” sejam inseridas no paradigma vigente a fim de atender às novas exigências. “Crises” geram novas exigências que requer um novo paradigma. Assim, na perspectiva de paradigma (Kuhn) e nas facilidades promovidas pelas linguagens midiáticas em todos os setores da sociedade não parece tarefa difícil estabelecer um novo paradigma educacional capaz de romper com o existente desde a criação da escola pública no século XVIII.

Contudo, nossos dados nos permitem afirmar que a despeito do paradigma educacional tradicional ter emergido à época da Revolução Industrial a fim de atender a interesses específicos, ainda nos dias atuais é possível vislumbrar sistemas educacionais que re (produzem) um ensino tradicional que não atendem às exigências de uma “sociedade globalizada”. Assim, a educação não tem conseguido acompanhar o ritmo das mudanças ocorridas nos demais setores da sociedade. E como dissemos, no Brasil, as mudanças educacionais são superficiais e restringem-se à inserção de teorias, currículos e métodos.

Nossos dados nos permitem inferir, ainda, que inovação pedagógica como ruptura paradigmática vai além de inserir novas teorias, currículos ou métodos, pois “ruptura” demanda descontinuidade. E, no caso das “mudanças” ocorridas na educação brasileira apenas mascararam ao longo dos anos uma educação tradicional. E, quando falamos em ruptura não há como excluir a prática pedagógica do professor que permanece focada no processo educacional tradicional de ensinar e aprender. A despeito de utilizar novas teorias, currículos

ou métodos os professores continuam a (re) produzir em sala de aula a fórmula farisaica do “*faça o que eu mando*” e assim, a relação “*mando-obediência*” não se rompeu mesmo com as mudanças inseridas.

Concluí-se que a inovação pedagógica enquanto ruptura de práticas pedagógicas tradicionais vai além de mudanças superficiais ou estruturais. A inovação pedagógica requer uma mudança na natureza da educação, em que professor e aluno são protagonistas na mudança do processo de ensino e aprendizagem, incluindo a esse a prática pedagógica dialética, reflexiva, crítica e inovadora. Em outras palavras, inovação pedagógica como ruptura paradigmática requer uma “nova natureza” para a educação e para o ofício de “ensinar” e “aprender”.

V. Inovação pedagógica como ‘Utopia Realizável’

Finalmente, as análises da revisão de literatura e de nossos dados empíricos nos conduziram a conceituar inovação pedagógica nessa investigação como ‘utopia realizável’ na perspectiva da “*Pedagogia da Possibilidade*”. A partir dos pressupostos teóricos (Kuhn, Freire, Sousa e Fino) e da insurgência de um novo paradigma capaz de romper com a prática pedagógica tradicional. Inovação pedagógica como ‘utopia realizável’ emerge com a proposição de tornar possível um sonho libertador. Uma “*Pedagogia de Possibilidade*” em que o sonho (utópico) é coletivo e pode tornar-se real, viável.

Nossos resultados nos permitem inferir que inovação pedagógica é uma temática multifacetada, pois conduz a uma polissemia de sentidos em torno de mudança, inserção do novo e criatividade geradas a partir de teorias, currículos e métodos. “Mudanças” essas que alteram a “aparência” da educação, mas que não levam em consideração as bases paradigmáticas em que essas mudanças ocorrem. E, o que dizer de inovação pedagógica na prática pedagógica? Aos professores é relegado o “dever” de adaptar-se às novas mudanças e continuar a re (produzir) a prática pedagógica ancorada no paradigma da educação tradicional. Em que circunstâncias ocorrem a formação do professor? A égide das bases paradigmáticas que os professores são formados mudou?

Ao buscarmos em nossas análises teóricas e empíricas respostas para essas questões, inovação pedagógica como ‘utópico realizável’ emerge como a possibilidade de repensar a prática pedagógica como ruptura a partir da mudança ontológica da educação, de romper com

o paradigma “*mando-obediência*” de ensinar e aprender, em que alunos e professores passam a ser protagonistas da mudança do processo de ensino e aprendizagem. E, ainda a prática pedagógica torna-se dialética, crítica, reflexiva e inovadora, pois os alunos passam a ser também co-participantes no processo educacional.

Concluí-se que o ‘utópico realizável’ como inovação pedagógica independe da inserção de teorias, currículos ou métodos, pois o conhecimento é construído coletivamente e preconiza uma reorganização da teoria e da práxis pedagógica. Portanto, inovação pedagógica como ‘utopia realizável’ pode representar um movimento inovador no contexto da educação em seus diversos níveis, pois o processo educacional de ensino e aprendizagem desde sempre implicou em ensinar e aprender. E, na perspectiva do ‘utópico realizável’ os atores (professores e alunos) passam a ser simultaneamente protagonistas no processo. Assim, é possível visualizar o que antes parecia utópico e romper com o paradigma tradicional, avançando em diferentes esferas, com outras possibilidades de realizar uma prática pedagógica inovadora capaz de promover uma ruptura na estrutura tradicional de ensinar e de aprender. Em outras palavras, uma mudança ontológica no processo educacional. E nessa perspectiva, é possível que mudanças nas teorias, currículos e métodos educacionais tornem-se profícuas associadas à inovação pedagógica como ruptura paradigmática na prática pedagógica.

Em suma, notamos também que havia poucos estudos sobre a inovação pedagógica utilizando a abordagem etnográfica no ensino superior e, mais precisamente, no Curso de Pedagogia. A revisão da teoria situou o objeto da pesquisa, indicando a necessidade de explorar inovação pedagógica na prática pedagógica de alunos e professores da UnB. Em outras palavras, descobrimos que a literatura carecia de estudos que explorassem - com um olhar etnográfico - a inovação no contexto de propostas curriculares auto-denominadas inovadoras, assim como a implementação das mesmas no Curso de Pedagogia.

Portanto, como vimos nessa seção através da revisão da literatura e análise de nossos dados empíricos, nosso estudo identificou: *Inovação pedagógica: além da polissemia de sentidos*; *Inovação pedagógica na Educação Brasileira: mudanças superficiais*; *Inovação pedagógica: autonomia para personalizar o Curso de Pedagogia*; *Inovação pedagógica como ruptura paradigmática*; e, *Inovação pedagógica como ‘utopia realizável’*. Além da ausência de estudos sobre inovação pedagógica que privilegiem a voz de alunos e professores

do Curso de Pedagogia. Essas constatações, dentre outras, nos motivaram a realizar o estudo apresentado nesta tese.

7.2. Temporalidade no estudo da inovação entre alunos e professores do Curso de Pedagogia da UnB: uma contribuição metodológica

Como descrito no Capítulo anterior que versou sobre a metodologia adotada, decidimos conduzir uma investigação qualitativa, de cunho etnográfico, com o objetivo de compreender a inovação pedagógica na perspectiva de alunos e professores do Curso de Pedagogia da UnB, uma experiência auto-denominada inovadora. Utilizamos como principais instrumentos para coleta de dados a observação participante, entrevistas, análise documental, áudio e caderno de campo.

Dentre os resultados gostaríamos de destacar a construção temporal do objeto de estudo, ou seja, o papel da temporalidade na compreensão da natureza do fenômeno “inovação”. Constatamos que metodologias adotadas por estudos sobre inovação devem considerar o tempo do fenômeno, o qual é percebido de forma subjetiva, contínua, processual, fluida, dinâmica e assíncrona, podendo ser até atemporal. É importante observar como o fenômeno é construído na subjetividade temporal dos participantes do estudo, tanto no passado, quanto no presente e no futuro.

7.3. Inovação pedagógica, “conhecimento” e “construção do conhecimento” em uma perspectiva dialógica reflexiva

A partir do Capítulo 2 passamos a explorar as categorias de análise que emergiram dos dados coletados durante o trabalho de campo em 2006 e 2007. Quanto à categoria “*Conhecimento*”, nosso estudo revelou que o fenômeno de inovação pedagógica requer uma nova concepção da natureza da construção do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem. Evidenciamos que o conhecimento no campo da educação possui uma porosidade epistemológica, sendo construído através da relação dialética reflexiva em um processo de tese, antítese e síntese. É este processo dialético reflexivo que sustenta a construção do “*conhecimento novo*” por alunos e professores no Curso de Pedagogia da UnB e que, consequentemente, fundamenta a inovação pedagógica como mudança na prática pedagógica tradicional. Esta concepção de conhecimento desafia o paradigma tradicional de ensino e aprendizagem e nos leva a argumentar que a inovação pedagógica emerge no contexto de uma área de conhecimento híbrida, epistemologicamente porosa, que acomoda e

absorve o conhecimento de várias áreas de forma fluida. Como dissemos anteriormente, inovação pedagógica, neste sentido, emerge quando professores e alunos desafiam o *status* do conhecimento, procurando novas formas de saber, pensar e fazer.

7.4. O Currículo como viés da Inovação Pedagógica na UnB

No Capítulo 3 exploramos a visão de alunos e professores quanto ao currículo do Curso de Pedagogia da UnB e também sobre o Espaço Curricular *Projetos*. A partir da análise das falas dos participantes da pesquisa e do Projeto Acadêmico da universidade pesquisada Currículo emergiu com múltiplos significados tanto teóricos quanto práticos.

Segundo narrativa dos participantes, a reformulação do currículo é uma consequência natural, pois sinaliza a evolução e a necessidade de adaptar o profissional às novas demandas que o mercado requer. Neste contexto, a universidade pesquisada adotou em caráter experimental em 2003 um currículo único para as modalidades presencial e *on-line* diferenciado dos demais utilizados em universidades públicas de outros estados da federação brasileira. Em 2005 com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia o referido currículo passou a vigorar como currículo oficial.

A proposta pioneira da universidade pesquisada emergiu com o objetivo de propiciar aos alunos de graduação a autonomia de estruturar ao longo do curso sua identidade profissional. O Curso de Pedagogia possui um eixo de disciplinas consideradas obrigatórias (núcleo comum), disciplinas gerais, oficinas e projetos que são espaços curriculares com particularidades distintas das demais e, consideradas relevantes nesta pesquisa. O fluxo curricular da universidade se funde no Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia Presencial e *On-line*, sob o viés de um Currículo único e inovador com vistas a unir teoria e prática pedagógica que em nossa leitura e análise pôde ser constatado alguns pontos que o diferenciam em relação a currículos tradicionais executados em outros estados e municípios brasileiros.

Para os participantes, o espaço curricular denominado *Projetos-3* é o grande diferencial do atual currículo da universidade. A articulação do ensino com a pesquisa e a extensão através da nucleação das atividades em torno de projetos integrados, superam dicotomias como graduação/pós-graduação, teoria/prática e presencial/*on-line*. Assim, constatou-se a intencionalidade na oferta de uma proposta com um ponto de equilíbrio entre obrigatoriedade e flexibilidade.

Nessa perspectiva, a base docente do Projeto Acadêmico da universidade pesquisada encontra-se alicerçado no tripé: práxis - formação pedagógica - Ciências da Educação. A proposta curricular permeada pela práxis, com a vivência da prática educativa na sua concretude é alimentada, sobretudo pelos projetos que faz a adequação do graduado em Pedagogia à realidade social, cultural e contemporânea que o cerca. Os Projetos articulam entre si teoria e prática integradas de aprendizagem em situações reais. Os alunos de graduação são inseridos em diversas áreas de pesquisa e ensino de professores da universidade e experienciam na prática o processo que envolve o desenvolvimento de pesquisas quantitativas e qualitativas. A pesquisa é descrita como objeto dos projetos como o “*caminho*” mais organizado para a iniciação científica.

A iniciação científica, através dos *Projetos-3* como parte do fluxo curricular do aluno do Curso de Pedagogia leva a pensar como se dá a construção do conhecimento no curso de formação de professores a partir da iniciação científica, ao se considerar a produção do conhecimento como parte integrante das necessidades humanas e como tal deve ser visto e vivido de forma dialético reflexiva.

O espaço curricular denominado *Projetos* propõe a superação de um currículo organizado tradicionalmente por disciplinas, constitui um planejamento que proporciona uma aprendizagem concreta e diversificada, favorecendo ao futuro pedagogo a construção de sua identidade com autonomia própria e autodisciplina, permitindo ainda experiências individuais e coletivas de pesquisa e vivência pedagógica em espaços escolares e não escolares, ao longo de todo o Curso.

O Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia da universidade pesquisada é também um dos pioneiros no Brasil a ofertar uma organização curricular que contempla ações efetivas de articulação entre si de ensino, pesquisa e extensão na formação no Curso de Pedagogia e ainda, a levar em conta a diversidade dos processos educativos intrinsecamente relacionados a áreas do conhecimento congruentes à educação. A ação dialógica ocorre no processo de aprendizagem entre docente e discente, teoria e prática. A nosso ver, parece-nos apropriado definir o espaço curricular *Projetos-3* como um espaço de possibilidades que sob a ótica construtivista diz respeito à reflexividade, dialética e flexibilidade necessários ao processo de construção do conhecimento.

Os projetos são considerados pelos participantes como um espaço que oportuniza autonomia, onde podem expor suas ideias com contribuições concretas de situações-problema. Assim, os projetos são importantes não somente por oportunizar a discussão de situações-problema no cotidiano na sala de aula, mas também pela integração de alunos de graduação/pós-graduação com envolvimento em projetos de pesquisa em vários níveis com alunos de graduação, mestrado e doutorado.

Segundo narrativas dos participantes os projetos possibilitam aos alunos uma visão diversificada de campos de atuação profissional após a conclusão do Curso, ao que nos parece como reconhecimento de uma identidade profissional. Para eles, os projetos estimulam os alunos a conhecerem, a partir de experiências práticas ao longo do curso, a natureza das áreas e a definir em qual delas irão atuar após a formação. Uma vez que através dos projetos podem conhecer outros espaços de aprendizagem e de atuação do pedagogo como empresas, hospitais, ONG's, museus, prisões, dentre outros.

Em suma, nosso estudo revelou que para os nossos participantes o espaço curricular *Projetos* constitui principal inovação do currículo de Pedagogia da UnB. Como vimos¹⁰⁹, ele foi considerado como viés de mudança pelos participantes do estudo por apresentar características como: a) flexibilidade e autonomia da construção individualizada do currículo pelos alunos; b) a introdução do futuro pedagogo à pesquisa científica; e c) o estabelecimento de uma relação dialética entre a teoria e a prática docente.

7.5. Linguagens midiáticas no currículo do Curso de Pedagogia

Neste estudo, no Capítulo 4, também procuramos compreender a percepção que os participantes da pesquisa tinham sobre tecnologia como inovação assim como as implicações das linguagens midiáticas de informação e comunicação para o processo de ensino e aprendizagem na universidade pesquisada.

Notamos durante o trabalho de campo que a oferta de um currículo único para as modalidades presencial e *on-line* era outra “inovação” do Projeto Acadêmico da UnB. Como vimos nesse capítulo, os alunos matriculados no Curso de Pedagogia possuíam autonomia para escolher disciplinas presenciais ou *on-line*. Com essa proposta unificada, o corpo docente também possuía autonomia para oferecer disciplinas nas duas modalidades simultaneamente,

¹⁰⁹ No capítulo que versou sobre O Currículo como viés da Inovação Pedagógica na UnB.

bem como disponibilizar parte da carga horária na sua totalidade na modalidade presencial, semi-presencial ou *on-line*.

Constatamos que a integração das linguagens midiáticas no processo formativo do futuro pedagogo na universidade pesquisada permitiu ao aluno mesclar disciplinas na modalidade presencial, semi-presencial ou à distância. Em outras palavras, ao aluno era permitido cursar simultaneamente disciplinas presencial/*on-line* em que professores disponibilizavam parte do conteúdo na modalidade presencial e parte na modalidade *on-line* na plataforma *moodle*. Ambas oportunidades caracterizaram-se como inovações no Currículo atual, pois transformaram tanto a prática docente como o processo de aprendizagem dos alunos do curso.

O ambiente virtual *moodle* foi definido pelos alunos do curso como um espaço colaborativo de aprendizagem *on-line*. Nossos dados indicam que, ao serem estimulados a locomoverem-se no mundo virtual, os alunos desenvolvem um novo perfil, com uma nova concepção a respeito da construção e consciência ética do poder do conhecimento. A plataforma *moodle* é descrita pelos participantes como um espaço complementar das aulas presenciais, um espaço de extensão das discussões ocorridas em salas de aula, um espaço para diálogo, para esclarecimento de dúvidas para aprofundamento de conteúdos compartilhados e construídos coletivamente em sala de aula. Nesse sentido, a educação a distância ganha novo significado através da adoção de um currículo único, que desmistificou o ensino a distância como modalidade educacional de menor qualidade.

Em suma, nosso estudo revelou que a inserção de tecnologias na sala de aula sem que haja uma mudança na práxis pedagógica do professor pode tornar-se inócua no processo de construção do conhecimento. Em outras palavras, a incorporação de linguagens midiáticas ao currículo não se traduz diretamente em inovações pedagógicas sem que haja uma alteração na natureza da prática educativa, ou seja, sem que a ação docente seja também uma “*tecnologia cultural*” (SIMON, 1995). A inovação pedagógica centra-se, portanto, na transformação do processo de ensino e aprendizagem (ensinar e aprender), a partir de uma mudança na natureza da educação (alunos e professores como protagonistas), e da prática pedagógica (inovadora, crítica, dialética, reflexiva) o qual pode beneficiar-se de linguagens midiáticas, como constatamos na Universidade de Brasília.

7.6. Inovação pedagógica no Curso de Pedagogia da UnB: o ‘Utópico Realizável’ como uma “Pedagogia da Possibilidade”

No Capítulo 5 descrevemos as definições de inovação pedagógica na perspectiva de alunos e professores do Curso de Pedagogia e a interconexão dessas definições com inovação pedagógica como ‘utopia realizável’ na perspectiva da “*Pedagogia da Possibilidade*”. Constatamos que tais definições referiam-se principalmente ao ensino, à aprendizagem, ao conhecimento e à mudança paradigmática em educação. Em outras palavras, notamos que no “*imaginário social*” de alunos e professores há definições diversas (e ora divergentes) para inovação pedagógica, mesmo quando os sujeitos participam da mesma experiência inovadora – como é o caso do currículo atual do Curso de Pedagogia da UnB. Isso indica que o conceito de “inovação na prática pedagógica” é primeiramente uma construção subjetiva (utópica) que, para concretizar-se, deve se tornar coletiva, fazendo parte do imaginário e da ação social. Tal socialização ocorreu no contexto da UnB a partir da elaboração e implementação do Projeto Acadêmico por alunos e professores, vigente desde 2003.

Constatamos também (a partir da análise do tempo, do espaço e dos sujeitos da inovação pedagógica) a centralidade dos docentes para a inovação pedagógica. Argumentamos que o professor traz em si mesmo a inovação, que passa a fazer parte da sua construção identitária, tanto individual como profissional (HALL, 2006). Desse modo, é possível afirmar que a inovação pedagógica, como mudança paradigmática encontra-se na essência da ação do professor que passa a ser, ontologicamente, inovadora.

Em segundo lugar, a concepção de inovação pedagógica como ‘utópico realizável’ pressupõe uma transformação da realidade (mudança ontológica) da educação, implica uma “*Pedagogia da Possibilidade*” (FREIRE, 2001; McLAREN 1998; SIMON, 1995). Assim inovação pedagógica como ‘utópico realizável’ possibilita a concretização (do sonho) do novo. Em que é possível pensar e fazer uma educação transformadora dialético-reflexiva com alunos e professores sendo protagonistas na mudança do processo de ensinar e aprender. Ao compreendermos que o utópico pode tornar-se realizável à medida que se tem ousadia para sonhar coletivamente uma educação fundada nos princípios da democracia, equidade e da justiça social.

Portanto, acreditamos que uma das principais contribuições deste estudo para o campo da inovação pedagógica é a conceitualização de inovação pedagógica como transformação ontológica, ou seja, como transformação da realidade dos sujeitos que participam do processo

de ensino e aprendizagem. A discussão teórica que apresentamos no Capítulo 1 desta tese emergiu da análise dos dados empíricos e consiste em uma proposição teórica. Temos consciência de que existe na literatura uma larga discussão sobre a questão da transformação da realidade, que muito se aproxima deste tema, mas que, entretanto será aprofundada em publicações futuras à luz da literatura do campo. Esta definição emerge no contexto da pesquisa quando constatamos que, na visão de alunos e professores, a inovação pedagógica acontece de fato quando há uma alteração na natureza das relações sociais dos sujeitos no mundo e com o mundo. Ou seja, quando alunos e professores participam de um processo educativo cuja natureza transformadora confronta paradigmas pré-existentes. Em que compartilham a possibilidade de criar um novo paradigma para o ensinar e o aprender.

Inovação pedagógica como *‘utopia realizável’* é informada por concepções anteriores que destacam a necessidade de *“um posicionamento crítico face às práticas pedagógicas tradicionais”*, assim como a mudança dos paradigmas educacionais (FINO, 2003, p.3) em que professor ensina (transmite, passa o conhecimento etc.) e o aluno passivamente recebe (apreende). Nosso estudo possibilita expandir essas idéias na direção de uma *“Pedagogia da Possibilidade”*, onde a ação docente, como *“tecnologia cultural”*, traz em si a possibilidade do novo e, conseqüentemente da transformação da realidade. A inovação pedagógica, neste sentido, nasce da ousadia de professores (e alunos) que coletivamente constroem uma nova realidade em suas experiências de ensino e aprendizagem. Portanto, inovar não é apenas implementar novos currículos, aplicar métodos alternativos ou adotar uma nova discursividade. Inovação pedagógica implica transformação da realidade, ou seja, uma transformação ontológica da natureza da educação (ensinar e aprender), da prática pedagógica e dos papéis sociais do professor e do aluno.

Sumário dos Resultados Empíricos

Nesta seção apresentamos os resultados do estudo obtidos através da revisão da literatura, da experiência com a metodologia qualitativa de pesquisa (de cunho etnográfico), da coleta e análise dos dados empíricos. Dentre os principais resultados apresentados nesta tese destacamos:

I. a identificação de uma polissemia de sentidos quanto ao termo inovação, assim como a ausência da voz de alunos e professores do ensino superior, e particularmente da Pedagogia, na literatura sobre o tema;

II. a necessidade de estudar a noção de currículo como viés de inovação pedagógica, partindo do pressuposto que naturalmente o currículo é um dos inibidores de inovação; ou seja, investigar no contexto de propostas curriculares auto-denominadas inovadoras (como a UnB); a importância da temporalidade na compreensão do fenômeno inovação como objeto de estudo;

III. a porosidade epistemológica do conhecimento no campo educacional, que é construído através da relação dialético reflexiva dos sujeitos do processo de ensino aprendizagem;

IV. a identificação do *espaço curricular projetos* como principal inovação do currículo atual da UnB, por proporcionar uma mudança na natureza do processo de ensino e aprendizagem de alunos e professores do Curso de Pedagogia;

V. a constatação de que a ação docente é a principal “*tecnologia cultural*” e de que as linguagens midiáticas dependem da ação dos docentes para promover ou não inovação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem;

VI. a constatação de que inovação como mudança paradigmática pressupõe uma transformação ontológica da educação; em que alunos e professores são protagonistas na mudança do processo de ensino e aprendizagem. E ainda partícipes na prática pedagógica construída de maneira dialética, reflexiva, crítica e inovadora.

Esses resultados subsidiam a proposição da inovação pedagógica como ‘*utopia realizável*’ e sustentam recomendações para a prática, pesquisa e políticas públicas, como veremos a seguir.

7.7. Recomendações para prática, pesquisa e políticas públicas

As contribuições geradas por este estudo - como vimos nas seções de resultados e na definição de inovação como ‘*utopia realizável*’ – informam recomendações para a prática pedagógica (dedicada a professores), para a pesquisa educacional (dedicada aos acadêmicos e professores pesquisadores da própria prática) e também para políticas públicas (dedicada aos responsáveis pela tomada de decisões). Destacamos a seguir algumas recomendações para estas três áreas.

7.7.1. *Recomendações para a prática pedagógica*

Quanto às recomendações para a prática pedagógica, gostaríamos de alertar os professores - tanto do ensino básico como do ensino superior - que a adoção de novos currículos e métodos não constitui inovação pedagógica, assim como a inserção de novas tecnologias não significa que a prática pedagógica será inovadora. Como vimos nesta tese, a inovação pedagógica requer uma transformação na natureza da ação docente (prática pedagógica) e o reconhecimento da centralidade do professor na mudança do processo de ensino e aprendizagem. Exige um novo pensar e fazer docente, que surge através de um processo dialógico reflexivo na construção do conhecimento pedagógico em que os alunos são igualmente protagonistas.

Em segundo lugar, nosso estudo indicou que inovação pedagógica é também uma experiência discente, vivida por alunos e professores. Inovar é fomentar a aprendizagem, removendo obstáculos gerados por concepções de ensino tradicionais e excludentes. Recomendamos, portanto, a implementação de iniciativas de formação inicial e continuada de professores que ousem romper com paradigmas e promovam a aprendizagem, tanto dos professores, como dos alunos.

Em terceiro lugar, vimos que a mudança da natureza da educação exige a valorização da classe dos professores, tanto como profissionais como seres humanos. É preciso “empoderá-los” (*empower*) para que possam ver a “*História como possibilidade que a subjetividade, em relação dialético-contraditória com a objetividade, assume [...] nas transformações do mundo*” (FREIRE, 1993 apud FREIRE, 2001, p. 51).

7.7.2. *Recomendações para futuras investigações*

Nosso estudo também gerou inúmeras questões que não puderam ser exploradas dados os limites desta tese. Gostaríamos, portanto, de sugerir que futuras pesquisas no campo da educação investigassem, por exemplo:

- a) a natureza da ação docente de alunos formados por cursos auto-denominados inovadores – como o Curso de Pedagogia da UnB – analisando se as experiências da graduação se traduzem em práticas inovadoras ou (re) produzem práticas tradicionais nas salas de aula do ensino básico;

- b) a carreira docente de alunos formados em cursos intitulados inovadores com uma metodologia longitudinal que permita analisar, ao longo do tempo, os possíveis impactos de “currículos inovadores” adotados na formação de professores; e
- c) o impacto do novo currículo da UnB nos espaços escolares e não escolares onde atuam os docentes e alunos da instituição.

Finalmente, gostaríamos de investigar também a participação de alunos do Curso de Pedagogia em atividades de pesquisa e de docência à luz da inovação pedagógica. Sabemos que a literatura sobre “*professor pesquisador*” tem se expandido ao longo dos anos - tanto na Europa como no Brasil, mas há poucos estudos que consideram a relação entre este fenômeno e a inovação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem.

7.7.3. *Recomendações para políticas públicas*

Quanto a políticas públicas, podemos fazer ao menos três recomendações. Em primeiro lugar é preciso esclarecer de que formas o conceito de inovação pedagógica tem sido apropriado e aplicado na avaliação de novas propostas, como a política de um computador por professor. É preciso que o discurso sobre inovação não seja usado para justificar ações que sirvam apenas aos interesses de grupos dominantes.

Em segundo lugar, quanto à relação entre inovação e tecnologias, gostaríamos de destacar que adoção de computadores e outras mídias pelas escolas raramente constitui inovação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem (PAPERT, 2008, SANCHO, 2006, KENSKI, 2001, 2003; MORAN, 2005, 2003). É preciso que linguagens midiáticas transponham as barreiras do tecnicismo e transformem a ação docente em “*tecnologia cultural*”, fomentando ou não a inovação. Para tanto, é preciso reformular as políticas públicas a fim que de que o uso da tecnologia torne-se inovador como discutido nesta tese.

Em terceiro lugar, nosso estudo indica também a necessidade de ampliar a disponibilidade de recursos financeiros e pedagógicos que fomentem a inovação pedagógica na educação básica e no ensino superior. Em especial, no Brasil nos últimos anos já houve um aumento dos recursos repassados a escolas através do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), mas é preciso que esses recursos sejam expandidos e aplicados de forma adequada. Destacamos também a necessidade de fomento à pesquisa tanto do professor dos diversos níveis de ensino como de acadêmicos sobre experiências inovadoras.

7.8. Considerações Finais

O objetivo deste estudo foi compreender a natureza da inovação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem de alunos e professores do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB). Justificou-se por oferecer uma contribuição original ao campo da inovação na prática pedagógica através da análise de uma experiência pioneira e inédita nas universidades públicas do Brasil em 2006/2007. Como vimos nesta tese, o Curso de Pedagogia da UnB e, especialmente, o *Espaço Curricular Projetos*, constituíram um caso único e, portanto, merecedor de um estudo detalhado sobre inovação pedagógica.

Aprendemos através da análise desta investigação que experiências auto-denominadas inovadoras podem continuar mascarando práticas tradicionais. Argumentamos que a possibilidade de mudança se torna viável quando há construção do conhecimento de caráter reflexivo-dialógico por parte de alunos e professores. Portanto, embora a experiência da UnB tenha características inovadoras, a inovação como transformação paradigmática, ou mudança ontológica, ainda é um desafio para professores e alunos, tanto no Brasil como ao redor do mundo.

Aprendemos também que a inovação pedagógica, quando é genuína, altera a realidade social e material de alunos e professores. Ela permite a realização do sonho pela humanização, como destaca Paulo Freire (1992):

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz (FREIRE, 1992, p. 99).

Em outras palavras, a inovação pedagógica é construída no imaginário e na ação de professores (e alunos) que ousam acreditar na construção de outra realidade. Inovação pedagógica (como ruptura paradigmática) está, portanto, na essência da “*Pedagogia da Possibilidade*” em tornar o sonho (utópico) realizável, com uma prática pedagógica libertadora (FREIRE, 1992). Desejamos que este trabalho informe a ação de professores e profissionais da educação que, como nós, acreditem e trabalhem para a formação de cidadãos que construam um mundo justo e democrático.

REFERÊNCIAS

ADLER, P. A. & ADLER, P. Observational techniques. Em N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Orgs.), **Handbook of qualitative research** (pp. 377-392). Thousand Oaks: Sage. 1994.

_____. _____. **Membership roles in field research**: qualitative research methods. New York: Sage, 1987.

A HISTÓRIA de Brasília: um pouco sobre Lúcio Costa. **Infobrasília**. Disponível em: <<http://www.infobrasilia.com.br/lucio.htm>>. Acesso em: 07 abr. 2008.

ALENCAR, E. M. L. **O estímulo à criatividade em programas de pós-graduação segundo seus estudantes**. Psicologia: Reflexão e Crítica, 15 (1), 63-70. 2000.

_____. **Como desenvolver o potencial criador** - Um guia para a liberação da criatividade em sala de aula, Petrópolis, Editora Vozes, 1999.

_____. & FLEITH, D. de S. **Criatividade – múltiplas perspectivas**. Editora Universidade de Brasília. 1995

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do estado**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1987.

ALVES, L. **Inovação e Criatividade. HSM Inspiring ideas - Update or Die**. O maior coletivo não jornalístico do Brasil. 22 de setembro de 2008. Disponível em: <<http://hsm.updateordie.com/inovacao/2008/09/inovacao-e-criatividade/>> Acesso em 13 de agosto de 2009.

ALVES, W. B. **A reflexividade na pesquisa etnográfica**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação,. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2003.

AMARAL, F.E.P.R. **O que é e-book?**, 2009. Disponível em: <<http://www.baixaki.com.br/info/1519-o-que-e-e-book-.htm>>. Acesso em: 06 ago. 2009.

AMARAL, M.N.C.P. J.F. Herbart: o primeiro a ver a pedagogia como ciência. **Nova Escola**. São Paulo, v.19, n.175, p.28-30, set. 2004. Entrevista concedida a Márcio Ferreira.

AMATUCCI, M. **Selecionando estratégias de ensino-aprendizagem para a administração**. São Paulo. 1998. Disponível em: <<http://www.geocities.com/marcosamatucci/Selestra.htm>>. Acesso em: 26 maio. 2009.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livros, 2005.

_____. **Etnografia da prática escolar**. 11ª ed. São Paulo: Papirus, 2004.

_____. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

_____. & LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, E.P.U., 1986.

ANDRIOLI, A.I. [A educação cooperativa numa perspectiva marxista - colóquio Marx e ...](http://www.ifch.unicamp.br/cemarx/coloquio_marx_engels.html) In **6º Colóquio Internacional Marx e Engels**. Unicamp. Período 03 a 06 de novembro Campinas, São Paulo. 2009. Disponível em: http://www.ifch.unicamp.br/cemarx/coloquio_marx_engels.html Acesso em 26 abril 2010.

ANTUNES, C. **Glossário para educadores(as)**. Petrópolis: Vozes, 2003.

APPLE, M.W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARANHA, M.L. DE A. & MARTINS, M.H.P. De. **Temas de Filosofia**. São Paulo. Moderna. 1998.

_____. **Filosofando: Introdução à Filosofia**. São Paulo. Moderna. 1993.

ARDOINO, J. A formação do educador e a perspectiva multirreferencial. **Minicurso**. Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. São Carlos, 15/16 out.1998d. Mimeo.

_____. **Abordagem multirreferencial**: a epistemologia das ciências antropológicas. Palestra proferida na Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 14 out. 1998c.

_____. Nota a propósito das relações entre a abordagem multirreferencial e a análise institucional (história ou histórias). In: BARBOSA, J.G. (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: UFSCar, 1998b. p. 42-49.

_____. **Análise institucional**: gênese, atualidade e perspectivas. Palestra proferida na Faculdade de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 13 out. 1998a.

_____. Dialogue à plusieurs voix: à propos du sujet. In: ARDOINO, J. **Le directeur et l'intelligence de l'organisation**: repères et notes de lecture. Ivry: Andesi, 1995b. p. 18-20.

_____. Multiréférentielle (analyse). In: _____. **Le directeur et l'intelligence de l'organisation**: repères et notes de lecture. Ivry: Andesi, 1995a. p. 7-9.

_____.; BARBIER, R.; GIUST-DESPRAIRIES, F. Entrevista com Cornelius Castoriadis. In: _____. **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: UFSCar, 1998. p. 50-72.

AROUCA, L.S. Relação ensino-pesquisa: a formação do pesquisador em educação. In: FAZENDA, I.C.A.; SEVERINO, A.J. (Orgs.). **Conhecimento, pesquisa e educação**. São Paulo: Papirus, 2001. p. 81-90.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Tradução do russo por Aurora F. Bernadini, José P. Júnior, Augusto G. Júnior et al. 3. ed. São Paulo: Ed. Unesp/Hucitec, 1993.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes. 1992.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2ª ed. SP: Hucitec. 1981.

BACZKO, B. Imaginação social. In **Enciclopédia Einaudi**, s. 1. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, Editora Portuguesa, 1985.

BARBIER, R. **Pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BARRETO, R.G. **Formação de professores, tecnologias e linguagens**: mapeando novos e velhos (des)encontros. São Paulo: Loyola, 2002.

BARROS, A.J. da S., e LEHFELD, N.A. de S. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 2ª Ed. ampliada São Paulo 2000.

BARROS, D.L.P. de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: Brait B. (org). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da Unicamp. 1997.

BAUDELOT, C.; ESTABLET, R. **L'école capitaliste en France**. Paris: Maspéro, 1971.

BAUDRILLARD, J. **Senhas**. Tradução de Maria Helena Kuhner Rio de Janeiro: DIFEL, 84 p. 2001.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BECK, U. **Modernização Reflexiva**. São Paulo: UNESP, 1995.

BECKER, F. O que é construtivismo? **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 21, n. 83, p. 7-15, abr./jun. 1992.

BECKER, H. How are teachers using computers in instruction? Paper presented at the 2001. **Meetings of the American Educational Research Association**, 2001.

_____. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec. 1993.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 78, p. 117-142, abr. 2002.

BERGAMO, G.A. & BERNARDES. M.R. A produção do conhecimento na Teoria Marxista, Questões metodológicas e implicações na Educação. In **II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS** GT: Trabalho e Educação / n.07. 25,26 e 27 de março de 2004. Bauru, São Paulo. Bauru, São Paulo. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/IIsepeq/anais/pdf/gt4/07-pdf>> . Acesso em 14 de abril de 2010.

BERGER, P.L.; LUCKMANN, T. **Modernidade, pluralismo e crise de sentido** – a orientação do homem moderno. Petrópolis: Vozes, 2004.

BERNSTEIN B. **Class, code and control**: the structuring of pedagogic discourse. London: Routledge. 1990.

BELTRAME, S.A.B.; CAMACHO L.M.Y. **Usos e abusos da etnografia na educação.** Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/art_usos_e_abusos.asp>. Acesso em: 05 jul. 2005.

BENBASAT, I., GOLDSTEIN, D. K.; MEAD, M. The case research strategy in studies of information systems. **Management Information Systems Quarterly (MISQ)**, v.11, n.3, Sep, 1987, p.369-386.

BERTRAND, Y. & VALOIS, P. Paradigmas Educacionais: **Escola e Sociedades**. Lisboa: Instituto Piaget. 1994.

BLOOM, B. S. **Características humanas e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Globo, 1981.

_____. et al. **Taxionomia de objetivos educacionais**. Porto Alegre: Globo, 1972. 2. v.

BLUMER, H. **Symbolic interactionism: perspective and method**. Chicago: University of Chicago Press, 1937.

BOBBITT, J. F. **How to make a curriculum**. New York: Houghton Mifflin, 1924.

_____. **The curriculum**. New York: Houghton Mifflin, 1918.

BOCHNIAK, R. **Questionar o conhecimento: interdisciplinaridade na escola**. São Paulo: Loyola, 1992.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

BONDÍA, J.L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.19, 2002.

BORBA, S.C. **Multirreferencialidade na formação do professor-pesquisador: da conformidade à complexidade**. Maceió: Edição do autor, 1997.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2008.

_____. **Coisas Ditas**. Pegorim. Ed. Brasiliense. 2005.

_____. **Para uma sociologia da ciência**. Lisboa, Edições 70, 2004.

_____. **Sobre a televisão: a influência do jornalismo e os jogos olímpicos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

_____. Sociologia. In: ORTIZ, R. (Org.). **Coleção Grandes Cientistas Sociais**. São Paulo: Ática, 1994.

BOWLES, S.; GINTIS, H. **Schooling in capitalist America: educational reform and the contractions of economic life**. New York: Basic Books, 1976.

BRANDÃO, Z. **Pesquisa em Educação: conversas com pós-graduandos**. Rio de Janeiro: Loyola, 2002.

_____. & BONAMINO. (org) A crise dos paradigmas e a educação. São Paulo. Cortez. 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº1/2006**. Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 16 maio 2006, Seção 1, p.11. 2006.

_____. Universidade de Brasília. **Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia Presencial e On-line**. p. 2-76. 2006.

_____. _____. Faculdade Educação. **Pós-graduação em pedagogia**. 2006. Disponível em; <http://www.fe.unb.php?area_cod=11>. Acesso em: 15 out.2006.

_____. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia. **Parecer CNE/CP n.º 5/2005**, de 13 de dezembro de 2005. Relatoras: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Brasília, 2005. p 1-24. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 24 maio. 2008.

_____. Universidade de Brasília. Assessoria de Comunicação Social da UnB (ACS). **A Melhor do Centro-Oeste**. Editora Universidade de Brasília. 2005. p. 1-3. Disponível em: <http://www.unb.br/acs/unbagencia/ag0905-20.htm>. Acesso em: 24 de maio de 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Salto para o Futuro**. TV Escola. Brasília, Boletim 2002. Série. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/empp/empp0.htm>>. Acessado em: 16 nov.2008.

_____. _____. Secretaria de Educação Superior. **Documento norteador para comissões de autorização e reconhecimento de curso de pedagogia**. Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP)/ Comissão de Especialistas de Formação de Professores (CEEFP). Reunião realizada em 31 de janeiro e 01 e 02 de fevereiro de 2001. Brasília. 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/pedag.pdf>>. Acesso em: 15 dez.2008.

_____. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Educação. Fundação Educacional do Distrito Federal. **Tema 17: breve histórico da educação brasileira e as bases legais do novo ensino médio**. Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação. P.C.N's: **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997. Disponível em: < www.mec.org.br > Acesso em: set. 2006.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.

_____. _____. Conselho Federal de Educação. **Formação de Professores**. Em aberto 1. Brasília, MEC-INEP,. 1992.

_____. _____. _____. **Relatório sobre a Proposta de Reformulação dos Currículos Mínimos e da Estrutura dos Cursos de Licenciatura**. Brasília. Comissão Composta pela Portaria nº 39/1987. Mimeo. 1987.

_____. _____. **Reformulação do Curso de Pedagogia. Parecer 161/1986.** Documenta (303). Brasília, mar. 1986.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Redefinição do Curso de Pedagogia.** Brasília, 1980. Série estudos e pesquisas, 4. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002094.pdf>>. Acesso em: 16 nov.2008.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília, 12 de agosto de 1971.

_____. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. **Parecer 252/69 de 11 de abril de 1969.** Relator: Valnir Chagas. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1969.

_____. **Plano Orientador da Universidade de Brasília.** Brasília: Universidade de Brasília, p. 67.1962.

_____. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília, de 22 de dezembro de 1961 e 27 de dezembro de 1961.

_____. Lei nº. 3.998, de 15 de Dezembro de 1961. Autoriza o poder executivo a instituir a Fundação universidade de Brasília e da outras providencias. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília, 20 de dezembro de 1961.

_____. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). **Escola de Negócios da PUC-Rio.** Página principal. Disponível em: <www.iag.puc-rio.br>. Acesso em: 07 abr. 2008.

_____. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-graduação e Pesquisa de Engenharia (Coppe). Disponível em: <www.coppe.ufrj.br> Acesso em: 07 abr. 2008.

BRITO, E.P.P.E. Contribuições da EAD para um novo planejamento curricular das licenciaturas. In: **SEMINÁRIO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**, 4, 2006, Brasília. Anais... São Paulo: Associação Brasileira de Educação a Distância. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/seminario2006/trabalhos.htm>>. Acesso em: 15 out. 2008.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching.** 2.ed. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1987

BRUNER, J. S. **Para uma teoria da educação.** Lisboa: Relógio D'água, 1999.

_____. **Realidade Mental, Mundos Possíveis.** Porto Alegre. Ed. Artes Médicas Sul. 1997.

_____. **The Culture of Education,** Cambridge, Mass.: Harvard University Press. 224 + xvi pages. 1996.

BRZEZINSKI, I. O movimento social de educadores e o curso de pedagogia. In: BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas: Papirus, 1996, p. 122-211.

BURKE, P. **Uma história social do conhecimento: de Gutemberg a Diderot**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 241 p. 2003.

CAMPOS, C.A. **Origem da pedagogia**. 2006. Disponível em: <<http://www.observatorio.unesco.org.br/colaborativa/book/print/3112>>. Acesso em: 23 out.2006.

CANCLINI, N.G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2003.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARDOSO, A. P. P. de O. A receptividade à inovação e a formação dos professores. **Revista Electrónica Interuniversitária de Formación del Profesorado**, 2 (1). 1992. Disponible em <http://www.uva.es/aufof/publica/revefpp/99-v9n1.htm> . Acesso em 25 março 2008.

CARNERIO, R. **A Revolução Econômica e do Emprego: Novos desafios para os sistemas educativos no dealbar do século XXI**. Texto do Curso de Verão, 1995, Portugal. Disponível em: <[http:// cursoverao.pt/C](http://cursoverao.pt/C)>. Acesso em 25 out 2006.

CASTEL, R. Armadilhas da exclusão. In: BÓGU S, L.; YAZBEK, M. C.; BELFIORE-W., M. (org.). **Desigualdade e a questão social**. São paulo: EDUC, 1997.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

CAVALCANTE, M.J. **CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1994.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1996.

CICOUREL, A. Teoria e método em pesquisa de campo. In: GUIMARÃES, A.Z. **Desvendando máscaras sociais**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1980, cap. 4, p. 87–122.

_____. **Method and measurement in sociology**. 4aed. New York (USA): The Free Trese; 1964.

CHAIKLIN, S. The Zone of Proximal Development. In KOZULIN et. al, (2003). **Vygotsky's Analysis of Learning and Instruction**. Disponível em: <<http://www.geocities.com/Athens/5294/apendice01.html>> . Acesso em 23 de setembro de 2008.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo. Ática. 2006.

CHAVES, E. Mudanças voluntárias e mudanças impostas. In. **A Gestão de Mudanças na Educação**. Campinas, 2004. Disponível em < http://educhange.biz/textos-reflex/ec-changemgt.htm#_Toc87540600> . Acesso em 13 de maio de 2010.

CHIZZOTTI A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez; 1995.

COMBS, B. L. Research to policy for guiding educational reform. In I. B. Weiner (Ed.), **Handbook of psychology** (Vol. 7). New York: Wiley. 2001.

COMENIUS, I.A. (1792-1670). Didactica Magna. (1621-1657). In. GOMES, J.F. **Digitalização de Didáctica Magna** – introdução e tradução. 2001. Disponível em: <www.ebooksbrasil.org> Acesso em 25 março 2008.

CONNELL, R.W. Good teachers on dangerous ground: towards a new view of teacher quality and professionalism (Forthcoming). **Critical Studies in Education Journal**. University of Sydney. Sydney, 2009, p.1-20. (paper in progress)

CORRÊA, J. Curso de Educação à Distância. In: Unidade I: **Sociedade da informação, globalização e educação à distância**. 2005. Brasília. Disponível em <<http://www.senac.com.br>> . Acesso em: 24 mai 2005.

COSTA, J. W. da & PAIM, I. (org.). **Novas Linguagens e Novas Tecnologias. Informação e Conhecimento no Processo Educativo**. Rio de Janeiro. Petrópolis, 2004.

COSTA, L.A. **A mediação do professor na interação do aprendiz com o material didático em contextos pedagógicos distintos: o processual e o virtual**. 2001, 175 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas. Disponível em: <<http://ead1.unicamp.br/e-lang/publicacoes/down/02/02.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2006.

CRUZ, D. M. A construção do professor midiático: o docente comunicador na educação a distância por videoconferência. **Cadernos de Educação**. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, n. 30, p. 201-214, jan./jun. 2008.

CUBAN, L. How teachers taught: constancy and change in **American Classrooms, 1890-1990**. Nueva York: Teachers College Press, 1993.

CURY, C. R. J. Do iluminismo de Rousseau aos dias atuais. **Nova Escola**. São Paulo, p. 09-12, mar. 2004. Edição Especial.

CRAWFORD, P. **O tempo de Einstein e o Princípio da Relatividade**. Os Impérios do Tempo. 2005. Disponível em: <http://www.portaldoastronomo.org/tema_pag.php?id=16&pag=2> Acesso em 05 de mai de 2010.

DAEMON, M; FERRANNI, A.; BORGES, S. FERREIRA, V. **Fernando Henrique recebe "Livro Verde" do Programa Sociedade da Informação**. RNP - Rede Nacional de Ensino e Pesquisa, Rio de Janeiro. 24 de outubro de 2000. Disponível em: <<http://www.rnp.br/noticias/2000/not-001024.html>> Acesso em 13 de agosto de 2009.

DA MATTA, R. **Relativizando**. Petrópolis, Vozes, 1978.

DAUSTER, T. Relativização e educação: usos da antropologia na educação. In: **Encontro anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em ciências sociais, 12, 1989**. Caxambu. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais. São Paulo. Mimeo.

DELEUZE, G. **Foucault**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

_____. & GUATTARI, F. **Capitalisme et Schizophrénie: mille plateaux**. Paris: Les Éditions de Minuit. 1980.

_____.; **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

_____. _____. **O que é a Filosofia?** Rio de Janeiro. Imago, 1996.

DELORS, Jacques et al. **Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI**. 4. ed. Brasília: UNESCO, 2000.

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (Eds.), Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks: Sage Publications, 1994. pp. 248-261.

DEWEY, J. The child and the curriculum. In: DEWEY, J. **The middle works of John Dewey**. Carbondale : Southern Illinois University Press, 1976. v. 2, p. 271-91.

DI GIORGI, C. Utopia e Educação Popular. **São Paulo em Perspectiva**, 7 (1): 25-29, janeiro/março 1993. Disponível em: <www.seade.gov.br/produtos/spp/index.php?men=rev> e <http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v07n01/v07n01_05.pdf>. Acesso em 10 de maio 2010.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vygotsky e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**. Campinas, 2000, n. 71, p. 79-115.

DUBET, F. Les conditions de la citoyenneté et la formation scolaire. In: **Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica**, 1, 2009, Rio de Janeiro. Sociedade Brasileira de Sociologia. Rio de Janeiro 2009.

DUSSEL, I. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças?. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p 55-77.

EINSTEIN, A. Conferência 6 de abril 1922. Langevin, Paris, Collège de France. In. BARRETO, M. **O significado do tempo: Einstein e Bérgrson**. 2005. Disponível em <<http://www.comciencia.br/reportagens/2005/03/12.shtml>> . Acesso em 05 mai 2010.

ERICKSON, F. Pesquisa etnográfica: descrição, microanálise e colaboração. **Cadernos de Estudos em Pesquisa**. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 1993.

_____. **Sociological Methods and Research** (Special Issue on Sound-Image Records in Social Interaction Research), A. Grimshar (editors), 11 (2) 213-232. 1989.

_____. Ethnographic description. In: AMMON, U; DITTMAR, N; MATTHIER, K (Eds.). **Sociolinguistics: an international handbook of science of language and society**. Nova York: Walter de Gruyter, v.2, p. 1.081-1.095. 1988.

_____. Audiovisual records as a primary data source. **Sociological Methods & Research**. v.2, n. 2, p. 213-232, nov. 1982. Special Issue on Sound-Image Records in Social Interaction Research.

ESKEY, D. Reading and writing as both cognitive process and social behavior. In: J.G. Carson e I.Leki (ed.). **Reading in the composition classroom: second language perspective**. Heinle and Heinle Publishers. Boston. p. 221-233. 1993.

FAZENDA, I.C.A.; SEVERINO, A.J. (Org). **Conhecimento, pesquisa e educação**. 1. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.

_____. A avaliação no pós-graduação sob a ótica da interdisciplinaridade. In: QUELUZ, A.G. (org). **Interdisciplinaridade: a formação de profissionais da educação**. São Paulo: Pioneira, 2000. p. 24-55.

_____. (Org) **A virtude da força nas práticas interdisciplinares**. 1. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1999.

_____. **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1991b.

_____. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1991a.

_____. **Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou Ideologia**. São Paulo: Loyola, 1979.

FEITOZA, M.A. **A Formação do professor e a produção do conhecimento: uma questão curricular?** Subprojeto de Pesquisa Integrada.CNPq-PIBIC,. 1999.

FERNANDES, M. R. **Mudança e Inovação na Pós-modernidade**. Perspectivas curriculares. Porto: Porto Editora. Pp. 48-49. 2000.

FERRARI, M. J. O filósofo da liberdade como valor supremo. **Nova Escola**. Brasília, v. 19, n. 174, p. 32-34, ago. 2004.

FERREIRA, A.B. de H. **Novo Dicionário Eletrônico Aurélio versão 5.0**, 1ª Impressão da Editora Positivo, revista e atualizada do Aurélio Século XXI, contendo 435 mil verbetes, locuções e definições, 3ª Edição, 2004.

_____. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, R. A. **A pesquisa científica nas Ciências Sociais: caracterização e procedimentos**. Recife: UFPE, 1998.

FERRETTI, C.J. A inovação na perspectiva pedagógica. In **Inovação Educacional no Brasil – Problemas e perspectivas**. Garcia, Walter E. (coord). 3ª Edição. Editora autores Associados. Campinas, São Paulo. 1995.

FINO, C. N. [Investigação e inovação \(em educação\)](#). In Carlos Nogueira Fino & Jesus Maria Sousa (org.). **Pesquisar para mudar (a educação)**. Funchal: Universidade da Madeira, 2010.

_____. Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de investigação). In Alice Mendonça & António V. Bento (Org). **Educação em Tempo de Mudança**. Funchal : Grafimadeira, 2008. pp 277-287.

_____. [“Walls to be demolished: Moving from a closed teaching factory towards an open learning place”](#). proceedings of the 28th ATEE Annual Conference (publicação em CD-Rom). Malta: Malta University. 2003.

_____. **A Etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais**. Universidade da Madeira. Portugal. 2003.

_____. FAQs, etnografia e observação participante. **Revista Europeia de Etnografia da Educação**. 3. 2003. pp. 107 – 117.

_____ & SOUSA, J. M. As TIC redesenhando as fronteiras do currículo. /**Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, 8/ (10), 2003. 2051-2063.

_____. _____. Um novo paradigma (para escola): precisa-se. **Jornal do Grupo de Estudos Clássicos da Universidade da Madeira**. Funchal, Portugal: Universidade da Madeira, FORUMa, 2001. p.1-2.

_____. Novas Tecnologias, Cognição e Cultura: um estudo no primeiro Ciclo do Ensino Básico. **Tese de Doutoramento**. Departamento da Educação da Faculdade de Ciências da Universidade Lisboa. Defendida em 30 de junho de 2000.

FLAVELL, J.H. **A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1973.

_____.; WELLMAN, H. M. Metamemory. In: KAIL R. V.; HAGEN J. W. (Eds.). **Perspectives on the development of memory and cognition**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1977. p. 3-34.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOGAÇA, M. Análise do processo de construção de um currículo pós-crítico de ciências por seus sujeitos. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa**, 31, 2008, Caxambu. Anais... Rio de Janeiro, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2008.

FOUCAULT, M. **Las palabras y las cosas: uma arqueologia de las ciencias humanas**. Buenos Aires, Ediciones Devas's, 2002.

FONTOURA, H. A.; PEREIRA, M. C. I.; TRINDADE, M. F. B. In: CHAVES, I.E.M.B; SILVA, W. C. (Orgs.). **Formação de Professor: narrando, refletindo, intervindo**. Niterói, Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

FORQUIN, J.C. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. 1993.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas: Papirus, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. FREIRE, Ana Maria (org). São Paulo. UNESP. 2001b.

_____. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados e Cortez, 1987.

_____. **Educação como prática para a liberdade**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. The adult literacy process as cultural action for freedom. **Harvard Educational Review**, v.40, n.2, p. 205-225, 1970.

FREITAG, B. Aspectos filosóficos e sócio-antropológicos no construtivismo pós-piagetiano I. In: GROSSI, E.P.; BORDINI, J. (Orgs.). **Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem**. 6. ed. Petrópolis: Vozes; 1993. p. 15-27.

FREITAS, H.C.L. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.20, n.68, p. 17-43, dez. 1999.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, Vozes, 1998, p. 58.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (FGV). **Cursos MBA presenciais**. Rio de Janeiro. Disponível em: <www.fgv.br/mba.rio> Acesso em 07 abr. 2008.

FUSARI, J.C. **A educação do educador em serviço: treinamento de professores em questão**. São Paulo: PUC, 1988. 250 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 1988.

_____. A formação continuada de professores no cotidiano da escola fundamental: a luta pela democratização do ensino continua. **Idéias**, São Paulo, n. 12, p. 25-34, 1992. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias-12-p025-034_c.pdf>. Acesso em: 20 out. 2006.

_____. (Org.). **O professor de 1º grau: trabalho e formação**. São Paulo: Loyola, 1990.

GARDNER, H. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

GALDEANO, V.L.G. Inovação. **Jornal da Cidade**. Janeiro de 2008. Disponível em:<<http://www.folhadaregio.com.br/noticia?84049&PHPSESSID=2f1ef7915731d8f>>. Acesso em 16 de agosto de 2009.

GALLO, S. Conocimiento Y transversalidad. **Paper Twentieth World Congress of Philosophy**, in Boston, Massachusetts from August 10-15. 1998.

_____. Educação e Interdisciplinaridade; **Revista de Educação** nº 1. Campinas: SINPRO. 1994.

GARCIA, W. E. (coord). **Inovação Educacional no Brasil – Problemas e perspectivas**. Campinas, São Paulo. Autores Associados, 1995.

_____.; FARIAS, I. M. S. Estado, Política Educacional e Inovação Pedagógica. In: **Revista O Público e o Privado**. Fortaleza: UECE, 2005.

GAUTHIER, C., MARTINEAU, S., DESBIENS, J., MALO, A., SIMARD, D. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o Saber Docente**. Coleção Fronteiras da Educação. Editora UNIJUÍ. Ijuí, Rio Grande do Sul, 1998.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GERHARDT U. Erzählenden und hypothesenkonstruktion: überlegungen zum gültigkeitsproblem in der biographischen sozialforschung. **Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie**. Allemagne: Westdeutscher-Verlag, Opladen, 1985. v. 37, n.2, p. 230-256.

GIDDENS, A. **Sociologia**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2005, pp.38-45, 207.

GIDDENS, A. **A terceira via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social democracia. Rio de Janeiro: Record, 2000.

_____. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

_____. **Studies in Social and Political Theory**. London: Hutchinson.1977.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas em Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1987.

GIROUX, H.; SIMON, R. I. A cultura popular como uma pedagogia de prazer e significado: descolonizando o corpo. In: GIROUX, H. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GIROUX, H.A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1997.

_____. **Schooling and the struggle for public life: critical pedagogy**. In the modern age. Minneapolis: University of Minnesota Press. 1988.

_____. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo. Cortez, 1988.

_____. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. **Theory and resistance in education: a pedagogy for the opposition.** South Hadley, Massachusetts: Bergin and Garvey, 1983.

_____. **Ideology, culture and the process of schooling.** London: The Falmer Press, 1981.

_____. Beyond the correspondence theory: notes on the dynamics of educational reproduction and transformation. **Curriculum inquiry**, v.10, n.3, p.225-247, 1980. Disponível em:<<http://www.jstor.org/stable/1179613>>. Acesso em: 31 dez. 2008.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. R. **Rorty: A Filosofia do Novo Mundo em busca de novos mundos.** Petrópolis: Vozes, 1999.

GODET, M. **A Caixa de Ferramentas da Prospectiva Estratégica.** Lisboa. 1983.

GOLD, R.L. Roles in sociological field observations. **Social Forces**, v.36, n.3, p.217-223, mar. 1958.

GOLDBERG, M.A.A. Inovação Educacional: A saga de sua definição. In GARCIA, Walter E. (coord). **Inovação Educacional no Brasil – Problemas e perspectivas.** Campinas, São Paulo. Autores Associados, 1995.

_____. FRANCO, M.L.P.B. **A informação e a Renovação Metodológica em Nível de 2º grau.** Brasília: Ministério da Educação e Cultura, Departamento de Ensino Médio, 1977.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais.** 8.ed. Rio de Janeiro. São Paulo: Record, 2004.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana.** Petrópolis: Vozes. 1985.

GOODE, W.J.; HATT, P.K. **Métodos em pesquisa social.** São Paulo: Nacional. 1979.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **Os Intelectuais e a organização da cultura.** Rio, Civilização Brasileira, 1968.

GREENE, M. **Releasing the imagination: essays on education, the arts, and social change.** San Francisco: Jossey-Bass, 1995.

_____. **The dialectic of freedom.** New York: Teachers College Press, 1988.

GRUNDY, S. Three modes of action research In: Action research: making or doing? Unpublished paper. **The Journal of Educational Research**, v. 81, Perth, Murdoch University, 1987.

GUATTARI, F. **Caosmose: um novo paradigma estético.** Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

_____; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografia do desejo.** Petrópolis: Vozes, 1986.

GUBA, E.G., LINCOLN, Y. S. **Forth Generation Evaluation.** London: Sage, 1994.

HABERMAS, J. A nova transparência. Novos Estudos. São Paulo, **CEBRAP**, nº 18, setembro 1987.

_____. **Conhecimento e Interesse**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1982.

HAGUETTE, M.T.F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis (RJ): Vozes; 1987.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22 n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

_____. Gramsci's relevance for the study of race and ethnicity. **Journal of Communication Inquiry**, v.10, n.2, p.5-27.1986.

HAMEL, J.; DUFOUR, S.; FORTIN, D. **Case study methods**. Newbury Park, CA: Sage, 77p. (Qualitative research methods series). 1993.

HAMMERSLEY, M. **What's wrong with ethnography?**. London: Routledge. 1992.

_____.; ATKINSON, P. **Ethnography: principles in practice**. London: Tavistock. 1983.

HARGREAVES, A. **Enseñar en la sociedad del conocimiento**. Barcelona: Octaedro, 2003.

HANDFAS, A. Considerações sobre algumas questões teóricas e Metodológicas na relação entre trabalho e educação. In **II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS GT: Trabalho e Educação / n.09. 25,26 e 27 de março de 2004**. Bauru, São Paulo. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/Isipeq/anais/pdf/gt9/07-pdf>> . Acesso em 14 de abril de 2010.

HEINEMANN, K. **Teachers develop teachers research**.1991. [s. l.],

HELLING, I.K. The life history method: a survey and a discussion with Norman K. Denzin. In: DENZIN, N.K. (Ed). **Studies in symbolic interaction**. London: JAI Press, 1988. v.9. p. 211-243.

HERNÁNDEZ, F.; SANCHO, J.M, CARBONELL, J.; TORT, A, SIMÓ, N e SANCHES-CORTÉS, E. **Aprendendo com as Inovações nas Escolas**. Porto Alegre, ARTMED. 2000.

_____.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artmed.1998.

HOLLOWAY, I.; WHEELER, S. Qualitative research for nurses. **Great Britain: Blackwell Science**, 1996.

HUBERMAN, A.M. **Comment s'Operant Lês Changements em Éducation: contribution à l'Etude de l'Innovation**. Paris: Unesco: BIE, 1973.

INSTITUTO NACIONAL DE EMPREENDEDORISMO E INOVAÇÃO. Rio de Janeiro. Disponível em: <www.inei.org.br>. Acesso em: 07 abr. 2008.

KAUFMANN, J. C. **L'entretien comprehensive**. Paris: Nathan,1996.

KENSKI, V. M. Da escola presencial à escola virtual. In BARRETO, Raquel G. (Org.). **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, São Paulo. Papirus. 2004.

_____. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003.

_____. Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais. In: BARRETO, R. G. (Org). **Tecnologias educacionais e educação a distância**: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

KESSELRING, T. **Jean Piaget**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

KONDER, L. A Questão da Ideologia. In **III. Conferência de pesquisa sócio-cultural**: julho/2000. São Paulo: Campinas. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-3370--Int.pdf>. Acesso em 12 abril de 2010.

KOSIK, k. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

KROEF, A. B. G. Currículo-nômade: plano de uma bruxa. In: **REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO**, 25, 2002, Caxambu. Anais. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2002.

KUHN. T. S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva. 1989.

LABARCA, G. Cuánto se puede gastar em educación? **Revista de la CEPAL**, Santiago de Chile, nº 56, ago. 1995. p.163-178.

LABOV, W.; FANSHEL, D. **Therapeutic discourse**: psychotherapy as conversation. New York: Academic Press, 1977.

LAND, G & JARMAN, B. **Ponto de Ruptura e Transformação**. São Paulo: Cultrix Ltda, 1992.

LAPASSADE, G. L' observation participante. **Ethnography and Education European Review**, 1, p. 9-26. 2001.

_____. **L' étnosociologie**. Paris: Méridiens Klincksieck, 1991.

_____. **O corpo interdito**: Ensaios sobre a educação negativa. Lisboa, LTC. 1982.

LEITE, C. Uma análise da dimensão multicultural no currículo. **Revista de Educação**. Lisboa, v. 9, n. 1, p. 137-142. 2000.

LEITE, L. S. et al. **Tecnologia educacional**: descubra suas possibilidades na sala de aula. 2. ed Petrópolis: Vozes, 2004.

LEKI, I. Reciprocal themes in ESL reading and writing. In: Carson, J.G e LEKI, I. (ed.). **Reading in the composition classroom: second language perspective**. Heinle and Heinle Publishers. Boston, p. 9-32. 1993.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: 1999.

LEWIN, K. **Psychologie dynamique**: les relations humaines. 4. ed. Paris: PUF, 1972.

LIBÂNEO, J.C. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Democratização da escola pública: **a pedagogia crítica-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1989.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

LOPES, A.C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo de ciências em debate**. Campinas: Papirus, 2004.

LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

LÜDKE, M. A pesquisa na formação do professor. In: FAZENDA, I. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995.

_____. (Coord.). **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papirus, 2007.

_____.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, L. Palestra Piaget: Einstein e a noção de tempo na criança. **Revista FAPESP**. São Paulo, 22/11/2008. Disponível em <www.revistapesquisa.fapesp.br>. Acesso em 05 de mai de 2010.

MACEDO, R. S. O rigor hermenêutico na análise em etnopesquisa. In.: OKADA, S.; OKADA, A. (orgs.) **Cartografia Cognitiva – Mapas do conhecimento para pesquisa, aprendizagem e formação docente**. Cuiabá. KCM, 2008. pp. 86-94.

_____. **Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa-Formação**. Brasília: Líber livro, 2006.

_____. Trajetória, Itinerário, Itinerância e Errância: **perspectivando o currículo enquanto crisálida**. Salvador: UFBA, 2004.

_____. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MACIEL, S.; & MATTOS, C.L.G. **Metacognição em sala de aula**: relatório final de pesquisa. Rio de Janeiro: UERJ/DEGASE, 1999. Primeira versão.

MAGER, R.F. **Preparing instructional objectives**. Belmont, CA: David S. Lake, 1984.

MAGNANI, J.G.C; TORRES, L. L. (Org). **Na metrópole**: textos de antropologia urbana. São Paulo: Edusp, 1996.

MALINOWSKI, B. **Uma teoria científica da cultura**. São Paulo: Zahar, 1975.

MÂNFIIO, A. J. **Inovação Educacional no Brasil – Problemas e Perspectivas**. Walter E. Garcia (Coord). Autores Associados. 1995.

MANNHEIN, K. **Ideologia e Utopia**. Rio de Janeiro. Zahar, 1982.

MARCOLLA, V. **A inserção das tecnologias de informação e comunicação no espaço de formação docente na Universidade Federal de Pelotas**. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, Rio Grande do Sul. 2004

MARCONDES, D. A Crise de paradigmas e o surgimento da modernidade. In **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo. Cortez. 1994.

MARROW, A. **Kurt Lewin. Sa vie et son oeuvre**. Paris: Éditions sociales françaises, Horizons de la psychologie. 1972.

MARX, K. **Grundrisse**. Londres: Penguin Books, 1993b.

_____. **O Capital**. São Paulo: Abril Cultural. Coleção os Economistas, 1985.

_____. & ENGELS, F. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa, Moraes Editores, 1978, p. 224.

_____. **A ideologia alemã**. São Paulo, Grijalbo. 1977, p. 36, 37.

MARQUES, R. **Dicionário Breve de Pedagogia**. (Revista e aumentada). 2000.

MASSEY, D.B. **Space, place, and gender**. Minneapolis: University of Minnesota Press. 1994.

MATTOS, C.L.G. ; FONTOURA, H.A. de. (orgs). **Etnografia e Educação: relatos de pesquisa**. Rio de Janeiro. Eduerj. 2009.

_____.; MACIEL, S. Processos metacognitivos e a prática pedagógica: enfrentando o fracasso escolar. In **IX Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste**, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, de 8 a 11 de julho de 2009. Segunda Versão.

_____. Ethnographic images of educational exclusion in brazilian classrooms. In: **RESEARCH SEMINAR**. EDSW's Bulletin. Faculty of Education and Social Work. University of Sydney, fev. 2009. Disponível em: <<http://bulletin.edfac.usyd.edu.au/?p=4279>> . Acesso em: 15 abr. 2009.

MATTOS, C.L.G.; FACION, J.R. Exclusão: uma metacategoria nos estudos sobre educação. In: FACION J.R. (Org.). **Inclusão escolar e suas implicações**. 2a ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

_____. Imagens da abordagem qualitativa no contexto educacional. In: SENNA, L.A. G.; VILLARDI, R. E. **Linguagem e processos educacionais**. Rio de Janeiro: Papel Virtual, 2002. p.175-206.

_____. A abordagem etnográfica na investigação científica. **Espaço**. Rio de Janeiro, n. 16, p. 42-59, jul./dez. 2001.

_____. Fracasso escolar: imagens e explicações populares sobre dificuldades educacionais entre jovens de áreas rural e urbana do estado do Rio de Janeiro. **Relatório de Pesquisa**. UFF, PROPP, INEP/MEC/ CNPq. Rio de Janeiro, 82 p. 1996.

_____. Etnografia na sala de aula: o professor pesquisador e o pesquisador professor em colaboração. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 16, n. 51, p. 299-311, ago. 1995.

MATTOS, C.L.G. et al. Pesquisa Etnográfica: descrição, microanálise e colaboração. **Cadernos de Estudos em Pesquisas**. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, v. 73, p. 361, dez. 1993.

_____. **Picturing school failure**: a study of diversity in explanations of "educational difficulties" among rural and urban youth in Brazil. 1992, 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – University of Pennsylvania. Philadelphia, Pennsylvania, USA.

McLAREN, P. **Rituais na escola**: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis: Vozes, 1992.

_____. A pedagogia da possibilidade de Paulo Freire. **Educação, Sociedade & Culturas** no. 70. 1998. p.57-82.

McCALL, M.M. & BEEKER, H.S **Performance science**. Social Problems, 37 (1), 117-132. 1990.

MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 1964.

MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?**. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MERRIAM, S.B. **Case study research in education**: a qualitative approach. San Francisco: Jossey-Bass. 1988.

MEISTER, J. **Educação Corporativa**. São Paulo, Makron Books. 1999.

METCALFE, J.; SHIMAMURA, A. P.(Eds). **Metacognition**: knowing about knowing. Cambridge, Massachusetts: Massachusetts Institute of Tecnology, 1994.

MEAD, G. H. **Mind, Self, and Society**. Ed. by Charles W. Morris. University of Chicago Press. 1934.

MELLO, G.N. de. **Magistério de 1 ° grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.

MILLES, M. B. **Innovation in Education**. New York: Teachers College Press, Teachers College, Columbia University, 1964.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro: Abrasco; 2004.

MOLON, S. I. Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky. In **III. Conferência de pesquisa sócio-cultural**: julho/2000. São Paulo: Campinas. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-3370--Int.pdf>. Acesso em 12 abril de 2010.

MORAES, D. **Imaginário social e hegemoniacultural**. 2002. Disponível em: <http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=297> Acesso em 01 maio 2010.

MORAIS, A.M. Basil Bernstein Sociologia para a Educação In A. Teodoro & C. Torres (Orgs.). **Educação crítica & utopia – Perspectivas para o século XXI**. Lisboa: Edições

Afrontamento (2004). Homepage das Edições Afrontamento: <http://www.edicoesafrontamento.pt/>. Acesso em 26 de abril de 2009.

MORAN, J. M. **Desafios da Internet para o Professor**. 2005. Disponível em: <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=18&texto=1025>>. Acesso em: 23 jan. 2008.

_____. Contribuições para uma pedagogia da educação on-line. In SILVA, M. (Org). **Educação on-line: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2003. p.42-46.

_____. MASETTP, M; BEHRENS, M. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000.

_____. Como utilizar a Internet na educação: relatos de experiências. **Ciência da Informação**. Brasília, v. 26, n. 2, p.146-153, maio/ago. 1997.

_____. As interferências dos meios de comunicação no nosso conhecimento. **Revista Brasileira de Comunicação**. São Paulo, v. 17, n. 2, jul./dez., p. 38-49, 1994.

_____. **Como ver televisão: leitura crítica dos meios de comunicação**. São Paulo: Paulinas, 1991.

MOREIRA, A. F. & SILVA T. T. da “Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução”, in MOREIRA, A. F. & SILVA T. T. (org). **Currículo, Cultura e Sociedade**, S. Paulo: Cortez Editora, pp. 7-38. 1995.

MORIN, E.; LE MOIGNE, J.L. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Fundação Petrópolis, 2000.

_____. **Introducción al pensamiento complejo**. Barcelona: Gedisa, 1996b.

_____. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, D.F. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artmed, 1996a. p. 274-279.

MOUSTAKAS, C. **Creativity and conformity**. Nova York: D. Van Nostrand. 1967.

NÓVOA, A. **A ação docente na Educação Profissional**. GOMES, H.M. & MARTINS, H.O. (Coord.). São Paulo: Ed. SENAC, 2004.

NUNAN, D. Action research in language education. In: EDGE, J.; RICHARDS, K (Eds). **Teachers develop teachers research**. London: Heinemann, 1993. p. 39- 50.

_____. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OECD/Eurostat, **OECD Proposed Guidelines for Collecting and Interpreting Technological Innovation Data – Oslo Manual**, OECD, Paris. 1997.

OGBU, J. School ethnography: a multilevel approach. **Anthropology and Education Quarterly**, V. 7, n. 1, p. 9-31. 1981.

OKADA, S.; OKADA, A. (orgs.) **Cartografia Cognitiva – Mapas do conhecimento para pesquisa, aprendizagem e formação docente**. Cuiabá. KCM, 2008.

OLIVEN, A.C. A marca de origem: comparando colleges norte-americanos e faculdades brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**. Rio de Janeiro, v.35, n.125, p.111-135, maio/ago. 2005.

_____. **A paroquialização do ensino superior: classe média e sistema educacional no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1990.

PABLOS, J.M. A visão disciplinar no espaço das tecnologias da informação e comunicação. In SANCHO, J.M.; HERNÁNDEZ F. (Coords). **Tecnologias para transformar a educação**. São Paulo, Artmed, 2006. p.63-83.

PAPERT, S. M. **Logo: computadores e educação**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PAQUAY, L.; WAGNER, M. C. Formando professores profissionais: três conjuntos de questões. In: PERRENOUD, P. **Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PAVÃO, S.M.O. **Competência Emocional: um enfoque reflexivo para a prática pedagógica**. 2003. 305 f. Tese (Doutorado em Inovação e Sistemas Educativos) -. Universitat Autònoma de Barcelona. Belaterra, Espanha. 2003.

PEDRA, J.A. Currículo e conhecimento: níveis de seleção do conteúdo. **Em Aberto**, Brasília, v. 12, n.58, p.30-37, abr./jun. 1993.

PERRENOUD, P. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre. Artmed. 2002.

PETRAGLIA, I.C. **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis: Vozes, 1995.

PIAGET, J. **A noção de tempo na criança**. Rio de Janeiro, Record. 1978.

_____. **O Julgamento moral na criança**. Ed. Mestre Jou. São Paulo, 1977.

_____. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1975.

PIMENTA, S.G. (Org.) **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 1997.

PINAR W.F.; GRUMET, M.R. **Toward a poor curriculum**. Dubuque, Iowa: Kendall-Hunt, 1976.

PLANTAMURA, V. **Presença Histórica Competências e Inovação em Educação**. Petrópolis. Vozes. 2003.

PLATÃO. **A República**. São Paulo, Difel. 1973.

POPKEWITZ, T.S; FENDLER, L. (Eds.). **Critical theories in education: changing terrains of knowledge and politics**. New York: Routledge, 1999.

PORTO JR, G. Anísio Teixeira e a UnB: um breve olhar. **Revista de Pedagogia**. v. 2. n. 3. 2001. Segundo número especial sobre Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://www.fe.unb.br/revistadepedagogia/numeros/03/artigos/Revista%20de%20Pedagogia%20-%20numero%2003%20artigo%2005.pdf>>. Acesso em 07 abr. 2008.

PORTO, T. M.E. As tecnologias de comunicação e informação na escola; relações possíveis... relações construídas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 31, p.43-57, abr. 2006.

_____. A comunicação na escola e a formação do professor em ação. In: PORTO, T. M.E. **Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas**. Araraquara: JM, 2003. p. 79-110.

_____. As mídias e os processos comunicacionais na formação docente na escola. **REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO**, 25. Caxambu. Anais. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2002.

_____. **A televisão na escola... afinal que pedagogia é essa?** Araraquara: JM, 2000.

_____. Educação para a mídia/pedagogia da comunicação. In: PENTEADO, H. D. (Org.). **Pedagogia da comunicação: teorias e práticas**. São Paulo: Cortez, 1998. p.23-49.

REGO, T. C. Vygotsky. Uma perspectiva histórico-cultural da educação. **Nova Escola**. Edição Especial. São Paulo. Abril, 2004.

RIBEIRO, D. Universidade de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Ano II nº 3 v.36, n.83, jul./set. 1961. p.161-230. Disponível em <www.fe.unb.br/revistadepedagogia>. Acesso em 26 de julho de 2007.

RICHLAND, M. **Traveling Seminar and Conference for the implementation of Educational Innovations**. Santa Monica: California Systems Develop, Corp, (mimeogr.) 1965.

RODRIGUES, J. **A taxionomia de objetivos educacionais: um manual para o usuário**. 2. ed. Brasília: UnB, 1994.

RORTY, R. **A Filosofia e o espelho da natureza**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1988.

ROUANET, S.P. **As razões do iluminismo**. São Paulo. Companhia das Letras. 1987.

ROSENBERG, M.J. **E-learning, Strategies for delivering Knowledge in the digital age**. New York: McGraw-Hill, 2001.

ROTTAVA, L. A perspectiva dialógica na construção de sentidos em leitura e escrita. **Linguagem & Ensino**, Vol. 2, Nº. 2, pp.145-160. 1999.

SACCONI, L. A. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo. Atual. 1998.

SACRISTÁN, J. G.. **Educar e conviver na cultura global**: As exigências da cidadania. Artmed: Porto Alegre, 2002.

SAMPAIO, M. N. & LEITE, L. S. **Alfabetização tecnológica do professor**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SANCHO, J.M. A transformação das Tecnologias da Informação e a Comunicação em Tecnologias da Educação: componentes de um caminho incerto. **VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR – Educere III Congresso Ibero – Americano Sobre Violências nas Escolas – Ciave**. Curitiba, 6-9 de outubro de 2008. Disponível em <www.pucpr.br/gerenciador/arquivos_upload/1151.pdf> Acesso em 16 de agosto de 2009.

_____. De Tecnologias da Informação e Comunicação a Recursos Educativos. In SANCHO, J.M., HERNANDEZ, F. et al. (Coords.). **Tecnologias para Transformar a Educação**. São Paulo: Artmed, 2006.

_____. & HERNÁNDEZ, F. et al. (Coords.). **Tecnologias para Transformar a Educação**. São Paulo: Artmed, 2006.

SANTOS, A.S. dos. **Dicionário de Anglicismos e de Palavras Inglesas Correntes em Português**.– Ed Campus/Elsevier, 2006.

SANTOS, B. S. **Da Idéia de Universidade à Universidade das Idéias**. São Paulo, Cortez, 2003.

SANTOS, E. O.; TRACTENBERG, L.; PEREIRA, M. Competências para a docência online: implicações para formação inicial e continuada de professores-tutores da FGV online. **CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**, 12, Set. 2005, Florianópolis. Anais. São Paulo: Associação Brasileira de Educação a Distância, 2005.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. A Filosofia da Educação e o problema da inovação em educação. In GARCIA, Walter E. (coord). **Inovação Educacional no Brasil – Problemas e perspectivas**. 3ª Edição. Ed autores Associados. Campinas, São Paulo. 1995.

_____. **Educating the reflective practitioner**. New York: Jossey-Bass, 1987.

_____. **Escola e democracia**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 1985.

SCHÖN, D. A. **Formar Professores como Profissionais Reflexivos**. Rio de Janeiro. Don Quixote, 1992.

SCHULTZ, P. H. [Moon morphology](#): interpretations based on Lunar Orbiter photography. Austin: University of Texas Press. 1976.

SCHWARTZMAN, S; BOMENY, H. M.B.; COSTA, V.M.R. **Tempos de Capanema**. 1.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1984.

SCOCUGLIA, A.C. **A História das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas. João Pessoa**. Editora Universitária UFPB. 2003.

SENNA, L.A.G. Processos educacionais: os lugares da educação na sociedade contemporânea. In: SENNA, L.A.G. **Letramento: princípios e processos**. Curitiba: IBPEX, 2007, p.21-80.

SEVERINO, A.J. **Filosofia da Educação: Construindo a cidadania**. São Paulo. FTD. 1994.

SILVA, C. S. B. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 24, 2001. Caxambu. Anais... Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2001

SILVA, M, et al. O poder da linguagem no discurso midiático. In: **Congresso de Leitura do Brasil**, 15, 2005, Campinas. Anais... Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 2005.

SILVA, M.A. Currículo para além da pós-modernidade. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 29, 2006, Caxambu. Anais... Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2006.

SILVA, R.C. F. **Educação a distância (EAD) e propriedade intelectual (PI)**. 2004, 250 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Paulista. São Paulo. 2004.

_____. Tecnologias de informação e comunicação, aprendizagem, educação e cultura: o que mudou (e ainda está mudando) nesse contexto?. In: **Colóquio Educação, Cidadania e Exclusão**, 2, 2007, Rio de Janeiro. Anais. Núcleo de Etnografia em Educação. Rio de Janeiro, 2007.

SILVA, F. V. R. S. da. **A inovação como Paradigma de Competitividade**. 04 de outubro de 2008.

<http://www.administradores.com.br/artigos/a_inovacao_como_paradigma_de_competitividade/25592/> Acesso em 12 de agosto de 2009.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SIMÕES, C. **O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico**. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães. 1996.

SIMÕES, J. D. **Pedagogia de Pojetos**. <<http://vicenterisi.googlepages.com/simoes-pedagogia.htm>>. Acesso em 11 mar 2008.

SIMON, R. I. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, T. T. (Org). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 61-84.

_____. **Theaching against te grain: texts four a pedagogy of possibilite**. New York; Bergin & Garvey, 1992.

SIQUEIRA, J. **Criatividade e Inovação**. Rio de Janeiro. 2007. Disponível em <<http://criatividadeaplicada.com/2007/01/24/criatividade-e-inovao/>> Acesso em 18 de agosto de 2009.

SORJ, B.; GUEDES, L.E. Exclusão digital: problemas conceituais, evidências empíricas e políticas públicas. **Novos Estudos**. Rio de Janeiro, n. 72, p.101-17, jul. 2005.

SOUSA, J.M. & FINO, C. N. “[As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional](#)”, in **Revista Educação & Cultura Contemporânea**, 5(10), 11-26 1º Semestre 2008. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá. 2008.

SOUSA, J. M. **Um currículo ao serviço do poder?** * <Publicacoes/40Umcurriculoaoservicodopoder.pdf>*/Tribuna da Madeira. Educação/. I-IV. Acesso em: 31 março 2010. 2004.

SOUSA, J. M. [Professor: uma Profissão? O papel da instituição formadora](#). **Tribuna da Madeira**. Educação. 13-16. 2001.

_____. **O Professor como pessoa**. A dimensão pessoal na formação de professores. Lisboa; Edições ASA. 2000.

SOUSA J.F. Pensamento social e educação: ilusão e crítica. In: Brasil. Governo de Minas Gerais **Veredas**: projeto de formação de professores em nível superior. Belo Horizonte, v. 2, n.1, p. 102-123, 2001. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.asp?id_projeto=27&ID_OBJETO=32760&tipo=ob&cp=000000&cb=>>. Acesso em: 29 maio. 2009.

SOUZA, V.B.A. **Aprendizagem baseada em problemas**. In: SEMINÁRIO SOBRE APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMA, 1, 2004. Brasília. Academia Nacional de Polícia. Departamento de Polícia Federal, 2004.

SPINDLER, G.; SPINDLER, L. Roger Harker an Schonhausen: from the familiar to the strange and back again. In: SPINDLER, G. (ed). **Doing the ethnography of schooling**: educational anthropology in action. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1982. p. 20-46.

SPRADLEY, J. **Participant observation**. New York, Iolt, Rinehart and Winston, 1980.

_____. **The ethnographic interview**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1979.

STAKE, R.E. Case studies. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (orgs). **Handbook of qualitative research**. 2nd. ed. Thousand Oaks: Sage. 2000.

STEIN, M.I. **Stimulating Creativity. Group Procedures**. Nova York: Academic Press. 1974.

STENHOUSE, L. The verification of descriptive case studies. In: BURGESS R.G.; RUDDUCK, J. (Eds). **A perspective on educational case study**. Conventry, UK: Center for educational Development, Appraisal and Research, 1993. p 59-86.

_____. Case study methods. In: KEEVES, J. P. (Ed.). **Educational research, methodology and measurement**: an international handbook. Oxford: Pergamon, 1988. p. 49-53.

_____. The study of samples and the study of cases. **British Educational Research Journal**. Macclesfield,UK, v. 6, n.1, p. 1-6. 1980.

STRAUSS, C. L. **Antropologia estrutural**. 2^a. ed. Edições Tempo Brasileiro: Rio de Janeiro, 1970. 439 p.

TABA, H. **Curriculum development: theory and practice**. New York: Harcourt, Brace and World, 1962.

TAVARES, J. **A aprendizagem como construção de conhecimento pela via da resolução de problemas e da reflexão**. Aveiro: CIDInE. 1992.

TEDESCO, J.C. Los Pilares de La educación del futuro. 2003. In SANCHO, J.M., HERNANDEZ, F. e Colaboradores. **Tecnologia para transformar a Educação**. São Paulo, Artmed, 2006.

_____. El nuevo pacto educativo, Madrid: Anaya, 1995. In SANCHO, J.M., HERNANDEZ, F. e Colaboradores. **Tecnologia para transformar a Educação**. São Paulo, Artmed, 2006.

THALHEIMER, A. **Introdução ao materialismo dialético**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1996.

TOFFLER, A. **Os Novos Poderes, “Vida e Cultura”**. Lisboa 121, ed. Livros do Brasil, 1991.

_____. **O Choque do Futuro**. Rio de Janeiro: Artenova, 1973.

TORRANCE, E. P. Predictive validity of the Torrance Tests of Creative Thinking. **Journal of Creative Behavior**, 6, 232-236, 1972.

TRINDADE, A.A. Ciência e senso comum. **Revista Espaço Acadêmico**. 2003;25. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/025/25ctrindade.htm>> acesso em maio 2009.

TRIVIÑOS, A.N.S. **A Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1992.

_____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TYLER, R.W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1976.

VALENTE, J. A. & VALENTE, A.B. Logo: conceitos, aplicações e projetos. São Paulo. McGraw-Hill, 1998.

VALENTE, J. A. Por que o computador na educação. In: VALENTE, J.A. (Org.) **Computadores e conhecimento: repensando a educação**. Campinas: UNICAMP, 1993. p. 24-44.

VALOURA, L.C. **Paulo Freire, o educador brasileiro** autor do termo empoderamento, em seu sentido transformador. Consulta eletrônica. Disponível em: <http://www.fatorbrasis.org/arquivos/Paulo_Freire> Acesso em maio 2009.

VARANDAS, J. **Avaliação de investigações matemáticas: uma experiência**. 2000. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal.

VASCONCELLOS, E. **O que realmente significa a palavra “inovação”?** 10 de maio de 2009. Disponível em <<http://eduardovasconcelos.wordpress.com/>> Acesso em 16 de agosto de 2009.

VEIGA, I.P.A. et al. A formação dos profissionais da educação no contexto da inovação pedagógica. **Linhas Críticas**. Brasília, v. 7, n. 12, p. 5-22, jan./jun. 2001.

VELHO, G.; CASTRO, E.B.V. O conceito de cultura e o estudo de sociedades complexas: uma perspectiva antropológica. **Artefato**. Jornal de cultura. Conselho Estadual de Cultura. Rio de Janeiro, v. 1, n.1, p. 4-9, jan. 1978.

VIDAL, D.G. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta, FIGUEIREDO, Luciano e GREIVAS, Cynthia (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 3ª. Ed., 2003.

VIEIRA, V. **Gênero e Educação para Intervenção na Mídia**. 2002. (Mestrado em Ciências da Comunicação) - Universidade de São Paulo. Escola de Comunicações e Artes (USP/ECA). São Paulo.

VIRILIO, P. **O espaço crítico**. Rio de Janeiro: 34, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998(a). 194 p.

_____. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Copolla, Luís S. M. Barreto, Solange C. Afeche. 6ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998(b).

WALLACE, M.J. **Action research for language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WADSWORTH, B.J. Inteligência e afetividade na criança na Teoria de Piaget. São Paulo: Pioneira, 1992.

WEBER, S. **O Professorado e o Papel da Educação na Sociedade**. Campinas: Papirus. 1996.

WEISS, A. M. L., & CRUZ, M. L. R. M. da. **A Informática e os Problemas Escolares de Aprendizagem**, Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

WEREBE, M.J.G. Alcance e limitações da inovação educacional. In: Garcia, Walter E. (coord). **Inovação Educacional no Brasil – Problemas e perspectivas**. 3ª Edição. Autores Associados. Campinas, São Paulo. 1995.

WESTLEY, W. **Report of a Conference on Innovation in Education, Part 1**, Paris: Organization for Economic Cooperation and Development, (document CERI/EI/69.19) (mimeogr.) 1969.

WILEY, N. **Reflexividade**. O self semiótico. São Paulo: Loyola, 1996.

WOODS, P. La escuela por dentro. **La etnografía en la investigación educativa**. Barcelona/Madrid: Paidós/MEC. 1987.

_____. **Sociology and the School**, Londres, Routledge and Kegan Paul. 1983.

WOLCOTT, H. F. On seeking and rejecting: validity in qualitative research. In: W. E.; PESNKIM, A. (Eds). **Qualitative inquiry in education**: the continuing debate. New York: Teachers College Press, 1990. p. 121-152.

_____. **Criteria for an ethnographic approach to research in schools**. Human Organization, 34, 2. 1975.

YIN, R.K. **Case study research: design and methods**. Thousand Oaks: Sage. 2001.

YOUNG, M.F.D. (Ed). **Knowledge and control**: new directions for the sociology of education. London: Collier-Macmillan, 1971.

ZACHARIAS, V.L.C. Teoria do Desenvolvimento Mental e Problemas da Educação. In. **Revista Trimestral de Educación Comparada**. Paris, UNESCO: Oficina Internacional de Educación, vol XXIV, nos 3-4, 1994. pp. 773-799.

ZAMEL, V. Writing One's Way into Reading. **Tesol Quarterly**, vol.26, n.03, p. 463-485. 1992.

APÊNDICES

1. Carta de apresentação e aceitação da pesquisa na UnB



CARTA DE APRESENTAÇÃO

Eu Carmen Lúcia Guimarães de Mattos, apresento a orientanda e aluna **Maria Isabel Nascimento Ledes Monteiro** candidata ao curso de Doutorado em Educação na área de Inovação Pedagógica da Universidade da Madeira em Funchal, Portugal que está desenvolvendo uma pesquisa sobre Educação continuada de professores do curso de Pedagogia e necessita coletar dados junto aos alunos e profissionais desse Curso no âmbito desta Universidade.

A Universidade da Madeira, na pessoa da orientadora desse trabalho, desde já agradece a sua colaboração com o valor que atribuímos ao alto índice científico dos nossos estudos e garantimos o sigilo e a ética dos dados obtidos dentro dos parâmetros nacionais e internacionais.

Atenciosamente,

Rio de Janeiro, 02 de outubro de 2006.

M. Ledes
Maria Isabel Nascimento Ledes Monteiro

Carmen Lúcia Guimarães de Mattos

Carmen Lúcia Guimarães de Mattos
Ph.D. in Education University of Pennsylvania
Pos-doctorado Université René Descartes, Paris V, Sorbonne

*De acordo, encaminhada às chefes de
Departamentos, Coordenação de Graduação e
Pós, assim como ao C.A.*

M. Z. Pires de Almeida
Márcia M. Z. Pires de Almeida
Faculdade de Educação - FE/UnB
Diretora

em 09/10/2006

2. Quadro de nº de Ocorrências por Grupos de significados das categorias

Nº de Ocorrências por Grupos de significados	
Inovação Pedagógica	
Realização	968
Inovação/Inovação Pedagógica	454
Interesse	175
Novo	163
Mudança	128
Melhorar	115
Usar	85
Crítico	83
Útil	73
Criação	73
Socialização	68
Buscar	67
Perspectiva	45
Encontrar	32
Inserção	30
Desafios	28
Transformação	27
Barreira/impedimento	27
Concepção	25
Surgir	21
Moderno/Modismo	20
Dinâmico	17
Destaca	12
Conservador	12
Resistência	12
Constante	10
Despertando	8
Desconhecido	6
Romper	5
Decorar	5
Curiosidade	4
Rejeição	4
Convencional	3
Pedagogia/Pedagogo	484
Formação/Formados	370
Escolarização/instrução	282
Aprender	186

Especial (ensino)	141
Educador	120
Lei/legal	85
Acadêmico	75
Qualificação	71
Habilitações	68
Atuação	67
Condições	54
Licenciatura	41
Especialização	30
Ministrar aula/lecionar	29
Aproveitamento	27
Bacharelado	22
Reconhecimento	18
Capacitação	12
Competência/Habilidade	10
Total	5043
Conhecimento	
Educação	617
Conhecimento	310
Ler	275
Entendimento	240
Saber	223
Ensino	206
Pensar	166
Questionamento	114
Mental	90
Reflexão	67
Linguagem	52
Fundamentação	45
Diálogo	42
Evolução	26
Subjetividade	21
Naturalmente	18
Intelectual	14
Total	2526
Currículo	
Projeto	940
Curso	403
Disciplina	339
Componente Curricular	246
Avaliação	168
Complexo	143
Obrigatoriedade	108
Inclusão	108

Política	77
Estrutura	61
Proposta	51
Organização	47
Conceito	44
Conteúdo	42
Excludente	40
Particularidade	36
Oportunizar	30
Etapas	28
Implantação	21
Reestruturado	19
Revisão	18
Limitado	17
Modelo	15
Módulos	08
Total	3009
Tecnologia	
<i>Blog</i>	218
Tecnologia	80
Teclado	80
Digital	54
Computador	47
Informática	32
Revista	27
Virtual	24
TV	24
Acesso	23
<i>Moodle</i>	21
<i>Internet</i>	17
Plataforma	12
Vídeo	10
Conectada	7
Rádio	7
<i>Slide</i>	4
Retroprojektor	4
<i>Site</i>	3
Tutoria	2
Suporte	2
<i>On-line</i>	2
Total	700

ANEXOS

Os anexos desta tese foram organizados em 3 partes e 2 CD's. O CD 01 inclui os documentos referentes ao Currículo do Curso de Pedagogia e o Projeto Acadêmico da UnB, a segunda parte ao Capítulo de Tecnologia e a terceira à turma de GEPE. O CD 02 inclui Áudio e transcrição de entrevistas, observação participante e caderno de campo; análise e categorização dos dados.

CD 01 - Documentos recolhidos durante a observação participante na Turma de GEPE.

I. Currículo

Os anexos referentes ao **CURRÍCULO** vão da página **357 a 459**, e incluem os seguintes documentos:

- a) Currículo de Pedagogia da UnB
- b) Organização das atividades em projetos ao longo do curso
- c) Calendário do Aluno – 2007
- d) Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia
- e) Projeto Acadêmico Curso de Pedagogia Presencial e on-line
- f) Oferta de Projetos 3 – 2º. Semestre de 2007

II. Tecnologia

Os anexos de **TECNOLOGIA** vão da página **462 a 464** e incluem:

- a) Imagem do ambiente *moodle* (Plataforma de Aprendizagem)
- b) Imagem do Portal do Aluno
- c) Imagem do Portal CeaD
- d) Imagem da Plataforma E-proinfo

III. Documentos da Turma de GEPE

Finalmente, os anexos referentes à TURMA GEPE vão da página **465** a **571** e incluem:

- a) Textos Distribuídos e discutidos durante as aulas
- b) Exercícios (respondidos pelos alunos e corrigidos pelo professor)
- c) Relatório palestra
- d) Avaliação de Aprendizagem
- e) Avaliação do Professor
- f) Auto-avaliação

CD 02 – Áudio e transcrição de entrevistas, observação participante e caderno de campo; análise e categorização dos dados.